



HAL
open science

L'enseignement libre pour jeunes filles à Paris durant l'essor républicain : entre continuité et innovation (1880-1939)

Maud Delebarre

► To cite this version:

Maud Delebarre. L'enseignement libre pour jeunes filles à Paris durant l'essor républicain : entre continuité et innovation (1880-1939). Histoire. Université Paris Cité, 2023. Français. NNT : 2023UNIP7069 . tel-04749873

HAL Id: tel-04749873

<https://theses.hal.science/tel-04749873v1>

Submitted on 23 Oct 2024

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.

Université Paris Cité

École doctorale 623 Savoirs, Sciences, Éducation

Laboratoire CERLIS (UMR 8070)

L'enseignement libre pour jeunes filles à Paris durant l'essor républicain : entre continuité et innovation (1880-1939)

Volume 1

Par Maud BOURRET DELEBARRE

Thèse de doctorat de sciences de l'éducation et de la formation

Dirigée par Rebecca ROGERS

Présentée et soutenue publiquement le 14 décembre 2023

Devant un jury composé de :

Carole CHRISTEN-LÉCUYER, professeure des universités, Université du Havre, rapportrice

Jean-François CONDETTE, professeur des universités, Université de Lille, examinateur

Jérôme KROP, professeur des universités, Université de Nantes, examinateur

Rebecca ROGERS, professeure des universités, Université Paris Cité, directrice

Marianne THIVEND, maîtresse de conférences-HDR, Université Lyon 2, examinatrice

Yves VERNEUIL, professeur des universités, Université Lyon 2, rapporteur

Résumé

L'enseignement libre pour jeunes filles à Paris durant l'essor républicain : entre continuité et innovation (1880-1939)

Cette thèse interroge la capacité d'innovation de l'enseignement secondaire libre du point de vue de l'éducation féminine. À l'échelle du territoire parisien, il s'agit d'envisager à la fois les formes de concurrences et de complémentarités qui se jouent entre l'enseignement public et libre afin de mieux comprendre l'évolution des possibilités d'éducation offertes aux jeunes filles entre 1880 et 1939. Choisir d'étudier ces six décennies permet d'analyser les répercussions de différents événements majeurs dans l'histoire de l'éducation féminine tels que la création des collèges et lycées de jeunes filles à partir de 1880, l'application des lois anti-congréganistes de 1901-1904, la conquête du baccalauréat durant les premières décennies du XX^e siècle, la diversification des possibilités de formation durant l'entre-deux-guerres, et enfin la crise des années 1930 qui réaffirme la place des femmes dans la sphère privée. En s'intéressant au profil des familles et des élèves qui choisissent et fréquentent l'enseignement libre, aux femmes à la tête des institutions, mais aussi au personnel académique chargé de les contrôler et de les surveiller, cette thèse met en lumière le rôle de différents acteurs et actrices qui participent, de diverses manières, à la transformation de cette forme d'enseignement largement méconnue. Par une approche intersectionnelle visant à croiser le genre, la classe sociale et la religion, ce travail questionne plus largement ce qui se joue dans l'accès des femmes au savoir. Apporter une vue d'ensemble sur l'enseignement privé et public à destination des jeunes filles est une démarche inédite qui permet de combler un vide historiographique et qui, en sortant d'une histoire institutionnelle, permet de saisir davantage les transformations d'un modèle éducatif.

Mots clés : Troisième République, histoire, femmes, genre, intersectionnalité, éducation, enseignement secondaire, enseignement supérieur, religion, directrices, enseignantes, Paris.

Summary

Private education for girls in Paris during the Republican boom: between continuity and innovation (1880-1939)

This thesis examines innovation within private secondary education for females. With a focus on Paris and its surrounding area, the aim is to consider both the competition and complementarity between state and private education in order to gain a better understanding of the changing educational opportunities available to girls between 1880 and 1939. Studying these six decades enables us to analyse the repercussions of a number of major events in the history of female education, such as the creation of collèges and lycées for girls from 1880 onwards, the enforcement of the anti-congregation laws of 1901-1904, the conquest of the baccalauréat in the first decades of the twentieth century, the diversification of educational opportunities between the world wars, and finally, the crisis of the 1930s, which reaffirmed women's place in the private sphere. By looking at the profile of the families and pupils who chose to attend private education, the women who led such institutions, and the academic staff responsible for their supervision, this thesis highlights the role of various actors who participated, in different ways, in the transformation of this then largely unknown form of education. Using an intersectional approach through gender, social class, and religion, this paper takes a broader view on what was at stake in women's access to knowledge. Providing an overview of both private and public education for girls is a new approach that fills a historiographical gap and, by moving away from institutional history, makes it possible to gain a greater understanding of this educational model.

Key words: Third Republic, history, women, gender, intersectionality, education, secondary education, higher education, religion, headmistresses, women teachers, Paris.

Remerciements

Cette thèse, si elle est le résultat d'un cheminement individuel, doit aussi son aboutissement à de nombreux soutiens que je tiens ici à remercier tout particulièrement.

En tout premier lieu, mes remerciements s'adressent à ma directrice de mémoire puis de thèse, Rebecca Rogers, pour sa confiance et sa bienveillance au quotidien qui ont permis l'aboutissement de ce projet qui me tenait tant à cœur. Son regard critique m'a poussée à chercher toujours plus loin, à approfondir mes analyses, à aiguïser mon sens de la rigueur. Ces cinq années d'encadrement ont été une source d'enrichissement professionnel incomparable dont je lui suis particulièrement reconnaissante.

Je voudrais également remercier les membres de mon comité de suivi de thèse, Renaud d'Enfert et Catherine Marry, pour leurs lectures attentives et les échanges que nous avons eus qui m'ont aidée à affiner le sujet de cette recherche et à argumenter mes choix terminologiques. Je suis également reconnaissante envers les membres de mon jury, Carole Christen-Lécuyer, Jean-François Condette, Jérôme Krop, Marianne Thivend et Yves Verneuil, d'avoir accepté de lire et de discuter mon travail.

La réalisation de ce projet doit aussi beaucoup aux enseignantes et aux enseignants du département de sciences de l'éducation de l'université Paris Cité qui, lorsque j'ai débuté ma reprise d'études, m'ont transmis leur passion de la recherche et m'ont ensuite accueillie au sein de l'équipe durant mes trois années de mission d'enseignement. Les séminaires que j'ai pu suivre durant mes années de master, en particulier ceux d'Éliane Rothier-Bautzer en sociologie des professions, de Gaële Henri-Panabière en sociologie de l'éducation et de Régine Sirota en sociologie de l'enfance m'ont donné l'envie de croiser l'histoire et la sociologie pour ma recherche.

D'autres équipes enseignantes m'ont également aidée à affiner ma méthodologie et je tiens à les en remercier. Claire Lemercier et Claire Zalc au cours du séminaire d'analyse quantitative suivi à l'École Normale Supérieure au cours de l'année 2020-2021 m'ont apporté des conseils et m'ont accompagnée dans la construction de ma base de données. Lors du séminaire de l'EHESS sur l'enquête historique et le travail d'archives, j'ai pu également recevoir les précieux conseils et les pistes de lecture de Christophe Duhamel, Nicolas Veysset et d'Isabelle Backouche.

Je suis très honorée d'avoir pu échanger avec Michelle Perrot et je la remercie vivement pour son intérêt pour ma recherche, sa disponibilité et sa bienveillance. L'entretien que nous avons eu représente pour moi une source d'enrichissement, tant sur le plan professionnel que personnel.

Merci également au personnel des Archives nationales et des Archives de Paris qui s'est toujours montré à l'écoute et m'a apporté différentes pistes de recherche qui m'ont aidée dans mon

enquête et m'ont permis de me repérer dans la répartition des archives portant sur l'enseignement libre pour jeunes filles.

Les échanges stimulants avec l'équipe doctorale de Rebecca Rogers, Gaëlle Antiste, Amandine Charvet, Mélanie Fabre, Inès Anrich, Geneviève Pezeu, Florence Wenzek, mais aussi leurs relectures attentives de chapitres et les moments collectifs partagés ont été autant de précieux soutiens dans ce parcours solitaire que peut représenter la thèse. Merci à vous pour tous les conseils prodigués et vos retours d'expérience qui m'ont fait progresser.

J'ai aussi la chance de bénéficier du soutien de mes collègues et compagnons de route, toujours présents pour rompre la solitude et apporter des moments de légèreté. À mes collègues de l'École de Soisy-sur-Seine tout d'abord, Corinne, Laetitia, Carole, Alexandra, merci pour votre fraîcheur et vos encouragements qui m'ont aidée à me lancer dans ce projet. À mes collègues de l'INSPE de Douai, Nathalie Chessé, Jean-François Courco, Raphaël Crépin, Grégory Delboe, Thomas de Vittori, Kévin Ditter, Louise Ferté, Jean-François Grevet, Johanne Masclat, Édith Momont, Thierry Montagne, Bruno Roussel, votre bonne humeur, votre bienveillance, votre soutien, m'ont apporté de précieuses bouffées d'oxygènes. Je vous remercie pour cette année passée à vos côtés qui a été riche de découvertes professionnelles et l'occasion de belles rencontres. À l'équipe de l'INSPE de Villeneuve d'Ascq que j'ai rejoint cette année et plus particulièrement à Katell Bellegarde, Stéphanie Dauchet, Stéphanie Montigny, Marianne Moulin, Lucie Massin, Cédric Parent, Fabien Pelletier, merci de m'avoir si bien accueillie et de m'épauler dans ces derniers mois de thèse très particuliers. Votre disponibilité et votre accompagnement m'apportent un soutien précieux pour achever le plus sereinement possible la réalisation de ce projet professionnel.

Un grand merci à mes compagnes de route de thèse devenues des amies, Florence, Amandine, Inès, pour toutes ces sessions de travail autour d'un café et d'une tablette de chocolat où nous avons pu partager nos moments de doute et nos satisfactions, petites et grandes. À Louise, pour cette belle rencontre à Lyon qui m'a finalement permis de rejoindre les contrées nordistes et avec qui les journées au laboratoire, accompagnées d'Ornella, sont autant d'occasions de se retrouver et de rendre les journées de travail bien plus agréables.

Cette thèse doit aussi beaucoup à mes proches qui m'ont épaulée tout au long de cette aventure. À mes amis, Anais, Christophe, Elisa, Benjamin, Marie, Mounia, merci pour votre soutien et votre présence au quotidien. À Cerise qui m'a accompagnée durant le master et avec qui nous avons refait le monde autour de nombreux cafés au comptoir des Saints-Pères. Julie, devenue véritable coach qui, malgré la distance, a continué de m'appeler chaque lundi matin pour m'encourager, ta présence à mes côtés m'a portée durant ces quatre années et je t'en suis particulièrement reconnaissante. JC et Véro, au-delà du soutien logistique pour l'exploitation de ma

base de données, je vous remercie pour tous les moments de respiration que nous avons vécus, à Lille, à Paris, au Grand Bo'. Les multiples découvertes culinaires concoctées maison et les tranches de rires partagées ont été autant de sources d'énergie dans lesquelles puiser.

Ma reconnaissance va aussi à ma famille qui a vécu à mes côtés l'aventure d'une reprise d'études qui dure depuis huit années. Je vous remercie pour tous ces moments partagés, ces réunions de famille qui m'ont rappelé à l'essentiel à chaque fois que cela était nécessaire. Un merci plus particulier à mes beaux-parents pour vos nombreuses marques de soutien au quotidien et votre présence auprès de vos petits-enfants qui m'ont permis de travailler plus sereinement. À mes parents que je remercie infiniment pour leur aide et leurs relectures attentives et surtout à ma mère, pour m'avoir précieusement confié à l'adolescence un de ses livres, *Mémoires d'une jeune fille rangée*.

À mes enfants, Léo et Agathe, pour leur grande patience, leurs rires réconfortants, leurs encouragements exprimés par tant de dessins et multiples créations artistiques qui font ressembler mon bureau à une salle de classe. Merci d'être là, d'être vous.

And last but not least, à Frédéric, mon partenaire depuis plus de vingt ans. En m'incitant à voir à travers le regard que tu portes sur moi, tu me donnes l'envie de réaliser mes rêves les plus fous, comme celui de reprendre mes études pour réaliser une thèse dans un domaine qui me passionne depuis l'enfance. Ta présence au quotidien, ton aide presque sans limite, m'ont donné un cadre serein pour mener à bien ce projet. Merci de ta confiance et de ton soutien qui me laissent penser que rien n'est impossible.

À toutes et à tous, par vos contributions et vos soutiens de tous horizons, cette thèse est un peu la vôtre aussi, merci.

Remarques préliminaires

Écriture inclusive

Cette thèse partage le point de vue développé par certains linguistes et notamment par Laurence Rosier qui affirme que la « langue dit en partie le monde » et qu'il faut veiller à ce que celle-ci montre un monde dans lequel les femmes sont visibles¹. L'écriture inclusive, entendue ici comme un « ensemble d'attentions graphiques et syntaxiques permettant d'assurer une égalité des représentations entre les femmes et les hommes », est donc utilisée et elle fait par ailleurs l'objet d'une appropriation². Ainsi, j'ai choisi de ne pas utiliser le point médian et de privilégier d'autres formes d'inclusion telles que la féminisation des noms de métier (les professeures par exemple), la double flexion (les directrices et les directeurs notamment) ou encore l'usage de termes épécènes lorsque le mot désigne à la fois des hommes et des femmes (le personnel ou encore les élèves).

Enfin, le terme de « mademoiselle » est parfois repris lorsqu'il apparaît dans les sources. L'utilisation du qualificatif « madame » désigne alors le statut marital des directrices et enseignantes étudiées.

Utilisation des termes laïc – laïque

L'adjectif « laïque » utilisé dans cette thèse fait référence à la laïcité et il conserve donc la même orthographe qu'il soit utilisé au féminin ou au masculin. Il est ainsi question de l'enseignement libre laïque. Le terme laïc est alors entendu dans un sens plus restreint et il se limite à la désignation d'une personne qui n'appartient pas à un ordre religieux.

Acronymes et formulations simplifiées

AF	Alliance Française
AIU	Alliance Israélite Universelle
AN	Archives Nationales

¹ Laurence Rosier, « Écriture inclusive, j'écris ton nom », *La Revue Nouvelle*, 2018, vol. 2, n° 2, p. 42-50.

² Raphaël Haddad (dir.), *Manuel d'écriture inclusive*, Paris, Mots-Clés, 2016, p. 4, cité par Magali Della Sudda et Marion Paoletti, « Excluante, l'écriture inclusive ? », *Travail, genre et sociétés*, 2022, vol. 47, n° 1, p. 149-152.

AP	Archives de Paris
APEL	Association de parents d'élèves de l'enseignement libre
CNEL	Comité National de l'Enseignement Libre
CNFF	Conseil National des Femmes Françaises
CSIP	Conseil Supérieur de l'Instruction Publique
ENC	École Normale Catholique
ENL	École Normale Libre
ENP	École Normale Professionnelle
ENSJF	École Normale Supérieure de Jeunes Filles
EPCI	École Pratique du Commerce et de l'Industrie
EPS	École Primaire Supérieure
HEC	École des Hautes Études Commerciales
HECJF	École des Hautes Études Commerciales pour Jeunes Filles
IEP	Institut d'Études Politiques
MLF	Mission Laïque Française
SGEE	Société Générale d'Éducation et d'Enseignement

Sommaire général

Volume 1

Introduction.....	1
Première partie. L'enseignement libre pour jeunes filles entre ombre et lumière	29
Chapitre 1. L'enseignement libre pour jeunes filles mis au défi d'une concurrence inédite.....	33
Chapitre 2. Imbroglio à l'académie : les effets d'un flou juridique.....	87
Deuxième partie. L'enseignement libre pour jeunes filles : une offre éducative polymorphe	135
Chapitre 3. Une émulation propice à l'innovation (1880 – 1914)	139
Chapitre 4. Un modèle éducatif entre innovation, résistance et adaptation durant l'entre-deux-guerres	193
Chapitre 5. Les directrices d'établissement : un maillon essentiel de l'enseignement libre pour jeunes filles.....	275
Troisième partie. L'enseignement libre et l'accueil des étudiantes étrangères à Paris : l'expérience d'un enseignement supérieur féminin ? (1903-1938).....	337
Chapitre 6. Tisser des liens entre les élites des pays occidentaux : un internationalisme bourgeois dans l'enseignement libre	345
Chapitre 7. Les « home école » : l'expérience d'un enseignement supérieur féminin à Paris	393
Conclusion	445
Sources primaires.....	455
Bibliographie.....	463
Table des cartes, graphiques, illustrations et tableaux.....	491
Table des matières	495

Volume 2

Annexe 1. Outils de lecture.....	1
Annexe 2. Précisions méthodologiques	12
Annexe 3. Autour des données ministérielles	19
Annexe 4. Extraits de sources archivistiques	29
Annexe 5. Sources imprimées.....	62
Annexe 6. Entretien avec Michelle Perrot.....	76
Table des matières	93

Introduction

Non seulement l'Université, dit M. Jules Ferry, respecte le principe de la liberté d'enseignement parce qu'il lui est absolument impossible de pourvoir aux besoins que créerait la suppression des établissements libres, mais encore elle travaille à développer, à régler, à élever la concurrence des établissements libres, parce qu'elle a besoin de concurrence.

Sans les essais heureux, audacieux à l'origine, que certains grands établissements laïques, comme le collège Monge, comme l'école alsacienne, ont tenté dans l'ordre de l'enseignement secondaire, nous n'aurions jamais été autorisés à essayer cette grande entreprise de la réforme de nos programmes et de nos études. Il faut à côté de l'Université, des établissements libres qui, comme on dit familièrement, aillent de l'avant, qui courent les aventures, parce que l'État ne peut pas courir d'aventures, l'État ne peut pas faire d'expériences ; il faut que quelqu'un fasse les expériences pour lui, et dans son intérêt.¹

Lorsque Jules Ferry s'adresse aux députés en juillet 1882, il défend l'instauration d'un certificat d'aptitude pédagogique pour l'enseignement secondaire libre dans l'espoir de mettre un terme à ce qu'il qualifie d'une « concurrence par en bas » qui se contente de fournir des « diplômes à forfait ». La discussion est agitée et oppose d'un côté les défenseurs du principe de la liberté d'enseignement défini pour l'enseignement secondaire par la loi Falloux du 15 mars 1850 et de l'autre, les promoteurs d'un enseignement d'État laïque. Si une élévation du niveau de compétences au sein du personnel de l'enseignement secondaire libre n'est finalement jamais imposée, ces débats témoignent cependant des vives tensions qui agitent alors la scène politique et publique. En effet, les propos tenus ici par Jules Ferry reflètent la volonté des républicains de contrôler et surveiller l'enseignement libre mais ils montrent aussi les limites du modèle d'un État enseignant alors dans l'impossibilité de supporter à lui seul la charge d'éducation. De fait, le ministre de l'Instruction publique reconnaît à demi-mot l'intérêt de l'enseignement libre, et plus particulièrement des établissements laïques car, à la différence de l'enseignement public, il serait plus à même de tenter des expériences et ainsi de faire évoluer l'offre éducative.

¹ AN, AJ16 4742, extrait du *Bulletin pédagogique d'enseignement secondaire*, 13 juillet 1882, p. 253.

Cette thèse souhaite donc interroger la capacité d'innovation de l'enseignement secondaire libre du point de vue de l'éducation féminine et identifier par ailleurs dans quelle mesure il participe à la structuration globale d'un modèle éducatif. En envisageant tout autant les concurrences que les complémentarités qui se jouent entre l'enseignement public et libre, cette recherche se propose d'apporter une vue d'ensemble inédite qui permette de mieux comprendre l'évolution des possibilités d'éducation offertes aux jeunes filles entre 1880 et 1939.

L'enseignement libre pour jeunes filles envisagé au sein du débat éducatif

Choisir de travailler sur l'enseignement libre après m'être intéressée à l'enseignement public est le résultat d'un cheminement professionnel qui m'a convaincue de l'intérêt de décentrer le regard pour mieux comprendre les évolutions du système éducatif dans lequel je suis investie à différents niveaux, d'abord en tant qu'enseignante et plus récemment comme formatrice de futurs enseignants et enseignantes. Après avoir travaillé sur l'École Normale Supérieure pour Jeunes Filles (ENSJF), je souhaitais continuer mes recherches sur cet établissement en me focalisant sur ses directrices. Établissement unique créé pour former les enseignantes du secondaire public, pensé comme « l'école sœur² » de la célèbre et réputée École Normale Supérieure, l'action de ces femmes dans l'évolution de la formation des enseignantes et plus généralement dans l'ouverture de nouveaux espaces de savoirs m'intéressait particulièrement. La sortie d'un ouvrage paru au début de ma thèse et portant sur l'une d'entre elles, Eugénie Cotton, a rendu mon sujet moins pertinent et m'a poussé à revoir le cadre de ma recherche³. Connaissant l'influence du Collège Sévigné dans la formation des enseignantes, établissement privé laïque régulièrement présenté comme étant en concurrence avec l'ENSJF, je me suis alors interrogée sur l'existence possible d'autres établissements, moins visibles que l'ENSJF dans les travaux historiques. En voulant regarder ce qui existait à l'extérieur de l'enceinte de l'École de Sèvres, c'était aussi accepter de sortir des sentiers battus, prendre le risque d'aller dans des territoires archivistiques encore inconnus plutôt que de rester dans un fonds d'archives bien identifié d'une institution qui m'était déjà familière. Piquée par la curiosité de découvrir ce qui pouvait se cacher dans l'ombre de l'ENSJF, je m'en suis d'une certaine manière émancipée et j'ai développé un goût insoupçonné pour l'enquête archivistique.

² En référence au chapitre relatant l'histoire de l'ENSJF dans l'ouvrage consacré au bicentenaire de l'ENS, voir Françoise Mayeur, « Une école sœur ? » dans Jean-François Sirinelli (dir.), *École normale supérieure. Le livre du bicentenaire*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 73-112.

³ Loukia Efthymiou, *Eugénie Cotton (1881-1967) : Histoires d'une vie - Histoires d'un siècle*, Éditions universitaires européennes, 2019.

Celle-ci m'a alors menée à la découverte d'une offre éducative privée féminine foisonnante et dynamique sur le territoire parisien mais dont paradoxalement l'historiographie demeure quasiment muette. Aux côtés d'établissements laïques tels que le Collège Sévigné dont l'action en faveur de l'éducation féminine est aujourd'hui mieux connue, ce sont ainsi plusieurs centaines d'institutions, de taille et d'orientation pédagogique variables qui se sont dévoilées et sur lesquelles tout restait à écrire⁴. Derrière les figures singulières de Mathilde Salomon ou encore de Madeleine Daniélou, directrice de l'École normale libre, établissement catholique inauguré en 1907 et visant à dispenser une haute formation intellectuelle aux jeunes filles, j'ai découvert l'engagement de nombreuses femmes dans la transformation d'un modèle éducatif féminin⁵. Enfin, certains documents conservés par l'académie de Paris montrent que ces deux formes d'enseignement si souvent étudiées indépendamment ne s'ignorent pas, bien au contraire. Leurs acteurs et actrices s'observent, se critiquent, évaluent leur capacité à répondre au mieux aux attentes de la clientèle. Les influences de l'une sur l'autre se sont finalement révélées être un objet d'étude particulièrement stimulant, permettant d'apporter un nouveau regard sur l'histoire de l'éducation et des femmes.

Une terminologie à questionner

Si ce décentrement s'avère donc pertinent, il présente néanmoins le risque d'un enracinement idéologique dont il peut parfois être difficile de se libérer. Cette thèse affirme donc sa volonté de se positionner au cœur du débat éducatif en gardant à distance les divergences d'opinion à l'origine d'une longue « querelle scolaire »⁶. Pour ce faire, une réflexion terminologique a notamment été menée sur le choix du qualificatif à utiliser : « libre » ou « privé ». Opter pour le premier entraînait un risque supplémentaire de basculer dans le débat idéologique mais il correspondait aussi au terme indigène majoritairement présent dans les archives. Plus encore, parler d'enseignement privé plutôt que libre, c'était s'éloigner du cœur de mon sujet de recherche et des questions qui le traversent. En effet, ce n'est pas tant un enseignement privé en opposition à un modèle public qui est étudié ici mais bien le principe de la liberté d'enseignement, tel qu'il est défini à travers plusieurs lois qui est questionné.

⁴ Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017 ; Catherine Nicault, « Mathilde Salomon, pédagogue et pionnière de l'éducation féminine », *Archives Juives*, 2004, Vol. 37, n° 1, p. 129-134 ; Catherine Nicault, « Mathilde Salomon : une « Française israélite » à l'épreuve de l'affaire Dreyfus », *Archives Juives*, 2013, vol. 46, n° 1, p. 91-106.

⁵ Blandine-Dominique Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, Paris, Éditions du Cerf, 2002.

⁶ L'expression de « querelle scolaire » est empruntée à Yves Verneuil, « L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ? », *Tréma*, 2012, n° 37, p. 130.

Ainsi, l'enseignement libre repose sur le principe de la liberté d'enseignement, principe qui émerge à la Révolution où se construit la notion de libre pensée et de libre conscience⁷. Sous Napoléon, la mise en place d'un monopole de l'Université limite la liberté d'enseignement mais la volonté de la développer réapparaît sous la Restauration. En 1833, la loi Guizot établit la liberté d'enseignement pour l'enseignement primaire. Il est alors déjà question de doter l'enseignement secondaire de cette liberté mais les débats sont vifs. Un premier projet de loi est déposé en 1836 puis un second en 1841 et un nouveau en 1844⁸. Tous échouent et rencontrent autant les oppositions des républicains que des catholiques. En effet, pour les uns la liberté d'enseignement est un avantage donné à l'Église et pour les autres, la surveillance de l'État visant à contrôler cette liberté n'est pas acceptable. Finalement, une loi est adoptée le 15 mars 1850, la loi Falloux⁹. Celle-ci prévoit notamment la liberté de l'enseignement secondaire, alors envisagé comme étant exclusivement masculin. En 1864, ce principe s'applique aussi à l'enseignement secondaire spécial et en 1875, la loi Laboulaye l'étend à l'enseignement supérieur. En un peu moins d'un demi-siècle, le principe de la liberté d'enseignement est finalement appliqué à tous les niveaux d'enseignement. Ce principe comprend à la fois une liberté dans l'enseignement donné – tant au niveau des méthodes suivies que des programmes dispensés – mais il implique aussi la liberté de choisir à qui on enseigne. Du côté des familles, cela signifie un droit de choisir une éducation plutôt qu'une autre, de préférer par exemple un établissement ou encore un programme de formation en particulier. Cette liberté accordée n'est pour autant pas sans limite puisqu'« il n'est pas permis d'abuser du droit d'enseigner » et à ce titre, l'État intervient pour surveiller et sanctionner¹⁰. Certes, ce principe suscite des oppositions mais il n'est jamais abandonné et s'envisage différemment selon les périodes¹¹. Tantôt vu comme permettant une complémentarité ou au contraire favorisant une

⁷ Louis Grimaud, *Histoire de la liberté d'enseignement en France depuis la chute de l'ancien régime jusqu'à nos jours*, Grenoble, Université de Grenoble, 1898, p. VIII. Louis Grimaud réalise une thèse de doctorat en droit dans laquelle il étudie l'histoire de la liberté d'enseignement du point de vue législatif. En 1947, il reçoit le prix Théroouanne, prix d'histoire de l'Académie française pour *Histoire de la liberté de l'enseignement en France. Le Consulat et l'Empire*, Paris, Rousseau et B. Arthaud, 1946.

⁸ *Ibid.*, p. 254-344. Le premier projet est déposé par François Guizot et les deux autres par François Villemain, ministre de l'Instruction publique entre 1839 et 1845.

⁹ *Ibid.*, p. 430. La loi est adoptée par 399 voix contre 237. Cette loi porte le nom d'un de ses instigateurs, Alfred de Falloux, ministre de l'Instruction publique entre 1848 et 1849 mais elle est aussi portée par le député Charles de Montalembert et l'abbé Dupanloup. Selon Louis Grimaud, cette loi parvient à être adoptée grâce à l'allègement de la surveillance exercée par l'État sur l'enseignement libre, notamment en ce qui concerne les congrégations et les établissements tenus par les jésuites.

¹⁰ *Ibid.*, p. IX.

¹¹ La loi Debré votée en 1959 redéfinit les rapports entre l'État et l'enseignement privé, en particulier par la mise en place du contrat simple et du contrat d'association mais elle ne revient pas sur le principe de liberté d'enseignement, voir Bruno Poucet (dir.), *L'État et l'enseignement privé : l'application de la loi Debré (1959)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011. La loi Falloux est finalement abrogée en 2000, voir Jean-François Chanet, « La loi du 15 mars 1850. "Du comte de Falloux aux mécomptes de François Bayrou" », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2005, vol. 87, n° 3, p. 21-39.

concurrence néfaste entre deux formes d'enseignement, il dessine les contours d'une relation duale intéressante à étudier.

Tout comme Jules Ferry l'affirme en 1882 pour les établissements laïques masculins, Madeleine Daniélou témoigne elle-aussi des avantages constitutifs de cette liberté d'enseignement :

La liberté est « notre raison d'être », répète Madeleine. Liberté pour innover d'abord [...] Liberté également de « ne pas être une administration centralisée, une énorme machine où les progrès sont très lents, où la routine et l'ancienneté retardent toute initiative...¹²

Alors que le ministre républicain et la directrice d'école catholique affichent des opinions sensiblement opposées en matière d'éducation, ils reconnaissent chacun la capacité d'innovation dont dispose l'enseignement libre. Celle-ci semble donc être attestée à différentes périodes et concerner des établissements variés, qu'ils soient laïques ou catholiques, qu'ils accueillent un public masculin ou féminin. Selon Madeleine Daniélou, l'absence de tutelle administrative favorise les marges de manœuvre permettant de faire évoluer plus rapidement l'offre de formation et ce sont ces formes de liberté que cette thèse souhaite questionner, notamment en mesurant leur importance mais en identifiant aussi leurs limites.

La volonté de maintenir l'emploi du terme « libre » n'empêche pas pour autant le recours à l'expression d'« enseignement privé ». Si ce double emploi évite parfois une lourdeur stylistique, il correspond en outre à un usage observé dans les archives sans que celui-ci ne soit lié à une quelconque prise de position. Conformément à sa signification première, il convient par ailleurs de préciser que l'enseignement libre désigne tout autant des établissements catholiques, congréganistes, mais aussi des établissements laïques n'affichant pas d'orientation religieuse spécifique ainsi que des établissements présentant d'autres affinités religieuses, avec le protestantisme ou le judaïsme notamment.

Étudier l'enseignement secondaire libre féminin pose une seconde difficulté terminologique qui invite à réfléchir sur ce qui permet de différencier les niveaux d'enseignement, primaire, secondaire et supérieur. En effet, la loi Falloux paraît trente ans avant la loi républicaine qui crée l'enseignement secondaire féminin public et la question de l'application du principe de la liberté d'enseignement à l'éducation féminine ne se pose alors pas. En 1880, la loi Camille Sée ignore toujours l'existence de l'enseignement libre pour jeunes filles qui se développe pourtant depuis plusieurs années. De fait, la situation de cette forme d'enseignement reste longtemps absente des textes législatifs malgré quelques rares tentatives de réglementation. Sans cadre juridique précis, les

¹² Madeleine Daniélou, « La valeur de l'enseignement libre », *Bulletin des Collèges*, 1935, cité par B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 287. Les engagements de Madeleine Daniélou en faveur de l'éducation féminine et le rôle joué par son institution sont étudiés dans cette thèse.

établissements féminins offrant un niveau d'éducation secondaire peuvent donc indifféremment être déclarés comme étant des établissements libres d'enseignement secondaire mais aussi d'enseignement primaire, dépendant alors de la loi Guizot, ou d'enseignement supérieur dont le fonctionnement est alors déterminé par la loi Laboulaye. En outre, rien n'empêche ces établissements de proposer une offre de formation correspondant à différents niveaux d'enseignement, peu importe le statut choisi. Dès lors, choisir de classer les établissements selon leur statut juridique s'est révélé être inopérant pour l'enseignement libre et le terme de « secondaire » doit ici être entendu comme correspondant à un niveau d'enseignement donné plutôt qu'à un statut juridique. À ce titre, l'historien Louis Secondy évoque d'ailleurs dans un ouvrage consacré au centenaire de la mort de Mgr Dupanloup que « les grands pensionnats, après 1880, prennent souvent une allure secondaire tout en refusant farouchement ce titre. Il y a là entre le juridique et le vécu une grande différence, d'où l'intérêt de regarder les choses de près »¹³. Il s'agit donc ici de suivre les recommandations de cet historien afin de montrer comment ce vide juridique perdure, de quelle manière les acteurs et actrices s'adaptent et profitent éventuellement de cet état de fait et ce faisant, de mettre en évidence la porosité des frontières entre les différents niveaux d'enseignement.

Un modèle éducatif confronté à la construction d'une école d'État, 1880-1939

Depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, les institutions privées, laïques et religieuses, prennent très majoritairement en charge l'éducation des jeunes filles et connaissent un succès grandissant¹⁴. Le début des années 1880 voit naître les lois scolaires de la Troisième République visant la construction d'un modèle éducatif laïque et dirigé par l'État et l'éducation des jeunes filles devient alors un enjeu politique fort en ce qu'elle participe à bâtir ce nouvel État enseignant d'une part, mais aussi parce qu'elle est considérée comme un gage de stabilité pour la société d'autre part¹⁵. En effet, les femmes sont principalement envisagées à travers leur rôle d'épouse et de mère et l'objectif principal de leur éducation doit permettre tout autant le maintien d'un équilibre familial que

¹³ Louis Secondy, *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle, à l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, Lyon, L'Hermès, 1980, p. 78.

¹⁴ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2007 ; Christina de Bellaigue, *Educating Women: Schooling and Identity in England and France, 1800-1867*, Oxford, Oxford University Press, 2007. Les cours fondés par Victor Duruy en 1867 constituent une première forme d'intervention publique mais ils ne rencontrent pas un franc succès et nombre d'entre eux périclitent après quelques années seulement.

¹⁵ Sur la construction d'un État enseignant, voir notamment Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

l'éducation des enfants et plus spécifiquement celle des garçons appelés à devenir des citoyens¹⁶. C'est donc dans ce contexte que Camille Sée (1847-1919) dépose un projet de loi le 28 octobre 1878 visant à instaurer un enseignement secondaire public féminin. Les débats sont nombreux et ce n'est que deux ans plus tard, le 21 décembre 1880, qu'une loi est finalement adoptée, suivie ensuite du décret du 28 juillet 1881. Ces textes établissent la création de collèges communaux et de lycées nationaux à destination d'un public féminin presque quatre-vingts ans après l'ouverture des premiers lycées de garçons¹⁷. Malgré ce qu'affirment les discours républicains, cette loi ne marque pas l'avènement de l'enseignement secondaire féminin mais elle est néanmoins à l'origine d'une organisation qui ne connaît pas de grand bouleversement jusqu'à la généralisation de la mixité durant la seconde moitié du XX^e siècle. Elle détermine par ailleurs une intervention importante et décisive de l'État dans l'éducation féminine et représente donc une date charnière dans l'histoire des femmes. En revenant sur les conditions de mise en œuvre de la loi Camille Sée, cette thèse prend donc ce basculement comme point de départ afin d'analyser les effets du développement de l'offre publique sur l'offre privée qui dominait jusque-là le marché scolaire.

Il s'agit en outre de comprendre quelles sont les répercussions de différents événements majeurs dans l'histoire de l'éducation féminine : l'application des lois anti-congréganistes de 1901-1904 qui conduit à de nombreuses fermetures d'établissements, la conquête du baccalauréat durant les premières décennies du XX^e siècle, la diversification des possibilités de formation durant l'entre-deux-guerres et enfin la crise des années 1930 qui réaffirme la place des femmes dans la sphère privée. Les bouleversements causés par le début de la Seconde Guerre mondiale et plus encore par la mise en place du régime de Vichy rebattent les cartes de la dualité entre l'enseignement privé et public, ce qui marque le début d'une nouvelle période et clôture donc naturellement celle choisie ici. Étudier finalement près de six décennies permet d'observer les effets de profondes mutations sociales et politiques sur la structuration d'une offre éducative encore méconnue.

¹⁶ Concernant le contexte de création de l'enseignement secondaire féminin public, voir notamment Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2007 ; Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, 2007, vol. 115-116, n° 3, p. 149-169 ; Françoise Lelièvre et Claude Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991 ; Géraldine Vales Le Guennec, *L'enseignement secondaire des jeunes filles à Paris de 1880 à 1938*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris Descartes, 2004.

¹⁷ Pour une histoire générale de l'enseignement, voir notamment Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968 ; Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, Malakoff, Armand Colin, 2020.

Des établissements au cœur de l'effervescence parisienne

Durant les XIX^e et XX^e siècles, Paris occupe une place singulière parmi les capitales européennes et ce, à plusieurs titres. Elle bénéficie tout d'abord d'un important « capital symbolique » qui participe à son rayonnement à l'international : le « mythe parisien » se diffuse largement, aussi bien à travers la mode, la presse ou encore la littérature¹⁸. Celui-ci participe par ailleurs à la venue d'une élite sociale dont une partie vient de l'étranger, notamment des États-Unis et de différents pays européens. Le profil social de la population varie sensiblement selon les arrondissements, dessinant les contours de quartiers plus bourgeois, tel que l'ouest parisien par exemple. En dehors du cœur historique de Paris où l'habitat est dense, le XVI^e arrondissement représente de fait un environnement verdoyant et aéré qui séduit de nombreuses familles, françaises et étrangères¹⁹. Par ailleurs, la capitale concentre sur un espace géographique limité un grand nombre d'établissements libres pour jeunes filles proposant différents niveaux d'enseignement et une offre publique éducative diversifiée comprenant notamment plusieurs lycées, une École Primaire Supérieure (EPS) et une université, tous susceptibles d'entrer en concurrence ou de compléter l'offre privée déjà existante. Les congrégations, elles-aussi très implantées, jouent un rôle important au sein du marché éducatif parisien²⁰. Cette offre foisonnante s'oppose nettement au manque d'établissement parfois observé dans la banlieue parisienne mais elle présente cependant des difficultés qui sont loin d'être négligeables²¹. Dans un territoire circonscrit, les possibilités d'extension peuvent parfois être compromises, les changements de quartiers se révéler peu envisageables en raison de la variation du profil de la population. Ces limites laissent alors entrevoir l'existence possible de logiques d'implantation, ou encore le développement de stratégies diverses permettant d'attirer la clientèle et qui peuvent varier selon les arrondissements. Il est en outre intéressant d'identifier les établissements qui perdurent ou au contraire ceux qui sont évanescents, et d'évaluer les effets de l'accroissement des établissements publics et privés pour finalement dresser une cartographie de l'enseignement libre pour jeunes filles sur le territoire parisien.

Les limites de ce territoire ont finalement été étendues grâce au travail d'enquête dans les archives. En effet, celui-ci a révélé que certains établissements quittent la capitale pour s'implanter

¹⁸ Christophe Charle, *Capitales européennes et rayonnement culturel : XVIII^e - XX^e siècles*, Paris, Éditions Rue d'ULM, 2004, p. 8-12.

¹⁹ Jean-Luc Pinol et Maurice Garden, *Atlas des Parisiens : de la Révolution à nos jours*, Paris, Parigramme, 2009.

²⁰ Christian Topalov (dir.), *Philanthropes en 1900 : Londres, New York, Paris, Genève*, Ivry-sur-Seine, Creaphis éditions, 2019, p. 177-178. Au début du XX^e siècle, ce sont 67 congrégations qui sont installées dans la capitale, investies dans des œuvres de charité, le soin et l'éducation.

²¹ Les travaux de Cécile Duvignacq-Croisé montrent notamment que l'offre éducative dans l'est parisien est largement insuffisante pour répondre aux besoins de la population locale, voir Cécile Duvignacq-Croisé, *L'école de la banlieue : l'enseignement féminin dans l'est parisien, 1880-1960*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2012.

dans des villes limitrophes quand d'autres y ouvrent des annexes. Restreindre la recherche exclusivement à la capitale s'est donc avéré peu satisfaisant pour comprendre les stratégies de déplacement et m'a incitée à élargir la focale. Deux possibilités s'offraient alors : élargir à l'échelle du département ou de l'académie. Le cadre géographique de l'académie de Paris comprend à cette période plusieurs départements dont la Seine, la Seine-et-Oise, la Seine-et-Marne, l'Oise, la Marne mais aussi le Loiret, l'Eure-et-Loir, le Cher et enfin le Loir-et-Cher²². Quelques établissements pour jeunes filles sont présents dans ces départements mais en dehors de la Seine leur nombre est très restreint. De plus, le profil de la clientèle et les logiques d'implantation sont sensiblement différentes dans les départements les plus éloignés de Paris, ce qui m'éloignait de mes questions de recherche initiales. Le département de la Seine, comprenant jusqu'en 1968 les arrondissements de Paris mais aussi les actuels départements des Hauts-de-Seine, de la Seine-Saint-Denis et du Val-de-Marne, a donc été privilégié. Toutefois, il est apparu que les déplacements d'établissements libres se limitent majoritairement aux villes proches de la capitale et pour ces raisons, la notion de « territoire parisien » est ici privilégiée. Elle permet ainsi de refléter plus clairement les spécificités d'une capitale dont les influences et les liens s'étendent bien souvent au-delà de ses murs, sans pour autant dépasser un certain périmètre dont les contours ne sont pas clairement établis et qui sont susceptibles de bouger dans le temps.

Écrire une histoire sociale et culturelle de l'enseignement libre pour jeunes filles

Ce travail suit une approche interdisciplinaire mise en œuvre au sein des sciences de l'éducation et qui consiste à convoquer plusieurs disciplines pour éclairer un même objet d'étude²³. Il s'agit en effet de faire entrer en résonance deux champs disciplinaires que sont l'histoire et la sociologie, et plus précisément d'utiliser les méthodes sociologiques comme outils d'analyse. Cette démarche,

²² Ce cadre est déterminé en 1854 et n'est revu qu'en 1971 où il se limite alors à la ville de Paris.

²³ La notion d'interdisciplinarité et ce qu'elle recouvre suscite de nombreux débats et connaît plusieurs définitions. Aussi, il a été choisi ici une définition restreinte du terme, donnée par Gérard Fourez. Celle-ci exclut en effet l'existence d'un enrichissement mutuel des disciplines, voir notamment Gérard Fourez, Philippe Mathy et Véronique Englebert-Lecomte, « Un modèle pour un travail interdisciplinaire », *Aster: Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 1993, vol. 17, n° 1, p. 119-142. Bernard Charlot emploie quant à lui le terme de « réseau » pour qualifier les liens qui se tissent entre l'objet de recherche étudié et d'autres champs disciplinaires, voir Bernard Charlot, « Formes et enjeux des recherches en éducation et formation », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2017, vol. 50, n° 1-2, p. 17-30. À noter que le terme de « co-disciplinarité » théorisé par Claudine Blanchard-Laville en 2000 et entendu comme une convocation de plusieurs disciplines visant une « co-construction de sens à propos d'un même objet d'étude » semble utile pour dépasser les débats relatifs à l'interdisciplinarité, voir Claudine Blanchard-Laville, « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 2000, vol. 132, n° 1, p. 55-66.

caractéristique de l'histoire sociale, s'appuie ainsi sur la « capacité explicative²⁴ » de différents concepts sociologiques pour éclairer des faits historiques²⁵. Les premiers travaux convoqués sont ceux de Luc Boltanski et d'Andrew Abbott portant respectivement sur les notions d'espace positionnel et d'écologies liées qui sont définies dans le premier chapitre de cette thèse²⁶. Luc Boltanski montre notamment comment les enseignants de l'Institut d'Études Politiques développent des stratégies pour mettre en valeur certaines appartenances institutionnelles dans l'annuaire de leur établissement. Quant à Andrew Abbott, il étudie les situations de concurrence qui peuvent exister entre certaines professions et met en lumière les effets de structuration que cela entraîne. Leurs réflexions ont ainsi servi de cadre d'analyse pour comprendre les stratégies mises en œuvre par les acteurs et les actrices de l'enseignement libre souhaitant affirmer l'importance de leur rôle au sein de l'éducation féminine. Les recherches menées en histoire et sociologie de la bourgeoisie par Éric Mension-Rigau, Monique Pinçon-Charlot et Michel Pinçon ont par ailleurs permis d'identifier et d'analyser les logiques communes à un même groupe social qui sont susceptibles de déterminer des choix éducatifs spécifiques et ce faisant, de contribuer aux évolutions des contenus enseignés²⁷. Leurs travaux irriguent de nombreuses réflexions développées tout au long de cette thèse. Les notions de capital culturel et de rite d'institution développés par Pierre Bourdieu ont également été utiles pour comprendre les expériences vécues par les étudiantes étrangères accueillies au sein de l'enseignement libre qui sont décrites dans la troisième partie²⁸. Pour nombre d'entre elles, le séjour en France représente en effet une expérience avant leur entrée dans la vie d'adulte grâce à laquelle elles vont développer leurs compétences linguistiques mais aussi acquérir un bagage culturel qui les distinguera des autres jeunes filles.

Faire une histoire sociale de l'enseignement libre pour jeunes filles, c'est également porter le regard sur les différents acteurs et actrices qui participent, de diverses manières, à cette forme d'enseignement. Cette recherche s'intéresse donc tout autant au profil des familles et des élèves qui

²⁴ L'expression est empruntée à l'historien Roger Chartier, voir Gérard Noiriel et Roger Chartier, « L'histoire culturelle aujourd'hui. Entretien avec Roger Chartier », *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 1994, vol. 15, n° 1, p. 115-129.

²⁵ Concernant les évolutions de l'histoire sociale, voir notamment Frank Noulin et Jean-François Wagniar, « La place de l'histoire sociale : de la recherche à l'enseignement », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 2014, n° 122, p. 19-43.

²⁶ Luc Boltanski, « L'espace positionnel : multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe », *Revue française de sociologie*, 1973, vol. 14, n° 1, p. 3-26 ; Andrew Abbott, « 1. Écologies liées : à propos du système des professions » dans *Les professions et leurs sociologies : Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2016, p. 29-50.

²⁷ Eric Mension-Rigau, *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au 20^e siècle*, Paris-Marseille, Rivages, 1990 ; Éric Mension-Rigau, *Aristocrates et grands bourgeois : éducation, traditions, valeurs*, Paris, Perrin, 2000 ; Michel Pinçon, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, 1994 ; Michel Pinçon, *Sociologie de Paris*, Paris, La Découverte, 2004.

²⁸ Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1979, vol. 30, n° 1, p. 3-6 ; Pierre Bourdieu, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1982, vol. 43, n° 1, p. 58-63.

choisissent et fréquentent l'enseignement libre, aux femmes à la tête des institutions, mais aussi au personnel académique chargé de les contrôler et de les surveiller.

Cependant, cette approche ne saurait être complète sans prêter attention au contexte dans lequel agissent ces individus, un contexte qui varie et qui évolue au cours de la période étudiée. À ce titre, le philosophe Franck Noulin et l'historien Jean-François Wagniard font d'ailleurs remarquer dans un article consacré à « la place de l'histoire sociale » que celle-ci ne « peut s'affranchir d'une études des représentations²⁹ » et nous rejoignons ici la position de Dominique Kalifa qui défend l'intérêt de faire une histoire sociale et culturelle qui a le souci de « restituer les appréciations, les sensibilités, les valeurs, les croyances, les imaginaires, mais aussi les expériences subjectives des acteurs, bref l'ensemble des voies par lesquelles les individus et les groupes perçoivent, pensent et donnent sens au monde qui les entoure »³⁰. Cette attention m'a semblée d'autant plus nécessaire que l'enseignement libre véhicule de nombreuses formes de subjectivités qui participent à la construction et au maintien d'une relation duale avec l'enseignement public. Cette histoire culturelle, aussi désignée comme une « histoire des représentations³¹ », recouvre selon l'historien trois niveaux de signification. Il s'agit tout d'abord d'être attentif aux *figurations*, c'est-à-dire aux différentes représentations matérielles (objet, images, imprimés, etc.) dans lesquelles peuvent s'exprimer des perceptions variées. Par exemple, une attention particulière est portée aux contenus des supports publicitaires des établissements libres. Le second niveau comprend les *appréciations* ou « schèmes de perception » formulées par les acteurs et les actrices et elles sont ici visibles à travers des discours, des correspondances, mais aussi dans certains articles de presse. Tous font l'objet d'une analyse critique qui permet de mettre à distance les propos idéologiques. Enfin, le dernier niveau regroupe les *représentations* ou mises en scène par lesquelles les individus « se signifient socialement, politiquement, symboliquement »³². Plusieurs ont ainsi été identifiées et étudiées, notamment le recours par les institutions aux comités de patronage décrits dans le premier chapitre ou encore les photographies de directrices présentées dans le cinquième chapitre. Au vrai, analyser ces différentes formes de représentations s'est révélé indispensable pour cette recherche car elles constituent des ressorts de l'action et se révèlent être souvent à l'origine de prises de décisions, tant du côté des acteurs et actrices de l'enseignement libre que public. Porter ce regard attentif m'a par ailleurs invitée à me questionner sur mes propres représentations et à les mettre à distance. Plus largement, il me semble que cette approche participe à l'objectivation de cette thèse, même si la

²⁹ F. Noulin et J.-F. Wagniard, « La place de l'histoire sociale », art. cit., p. 22.

³⁰ Dominique Kalifa, « L'histoire culturelle contre l'histoire sociale ? » dans *L'histoire culturelle du contemporain*, Paris, Nouveau Monde Éditions, 2005, p. 79.

³¹ *Ibid.*, p. 76.

³² *Ibid.*, p. 79.

tâche est parfois ardue comme le rappelle Dominique Kalifa : « Atteindre et donner à lire la société au travers du spectre plus ou moins enchevêtré de ses représentations est sans conteste une voie abrupte et difficile, elle me paraît cependant la mieux à même de répondre aux exigences de l'histoire, sans qualificatif »³³.

Enfin, l'écriture de cette page de l'histoire sociale et culturelle de l'enseignement libre pour jeunes filles, parce qu'elle est liée à l'histoire des femmes, nécessite en outre des catégories d'analyses spécifiques permettant de se saisir des différentes situations de domination dans lesquelles évoluent les jeunes filles qui fréquentent les établissements, mais aussi les directrices qui les dirigent. Le genre est ainsi sollicité comme outil d'analyse et doit être ici entendu comme étant « un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes » et comme une manière de « signifier des rapports de pouvoir »³⁴. Cette approche permet ainsi d'identifier dans quelle mesure l'enseignement libre participe à la construction et à la transmission de rapports de genre, ainsi qu'à leur maintien dans une période de profondes remises en question. Il s'agit par exemple de rechercher des formes de hiérarchisation des savoirs dispensés aux jeunes filles fréquentant ces institutions mais aussi de questionner les limites de ces lieux de fabrique du genre en portant une attention particulière aux formes de contradictions, de contournement ou de dépassement.

La seule catégorie du genre s'est pour autant révélée être insuffisante pour identifier la position particulière des femmes évoluant au sein de l'enseignement libre, qu'elles soient plus jeunes et aient le statut d'élève, ou qu'elles soient à la tête de leur établissement. En complément, le concept d'intersectionnalité s'est donc aussi avéré utile en ce qu'il permet de croiser différentes formes d'inégalités, en particulier celles liées au genre, à la religion et à la classe sociale³⁵. Ce triptyque s'inspire notamment des travaux de Florence Rochefort qui montre le poids des normes de genre dans la religion³⁶. Grâce à cette approche, il s'agit de tenir compte des différents « plis de socialisation³⁷ » susceptibles de participer à la construction de formes de hiérarchisation sociale.

³³ *Ibid.*, p. 82.

³⁴ Joan Wallach Scott, « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, 1988, n° 37-38, p. 141. Laure Bereni explique elle-aussi que le genre est une « construction sociale » qui définit des rapports de pouvoirs, voir Laure Bereni et al., *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

³⁵ Pour une définition de l'intersectionnalité, voir notamment Sébastien Chauvin et Alexandre Jaunait, « L'intersectionnalité contre l'intersection », *Raisons politiques*, 2015, vol. 58, n° 2, p. 55-74 ; Marie Buscatto, « La forge conceptuelle. "Intersectionnalité" : À propos des usages épistémologiques d'un concept (très) à la mode », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2016, vol. 47, n° 2, p. 101-115 ; Sirma Bilge et Patricia Hill Collins, *Intersectionnalité : une introduction*, Paris, Éditions Amsterdam, 2023.

³⁶ Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre : laïcités et religions 1905-2005*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2007 ; Florence Rochefort et Maria Eleonora Sanna (dir.), *Normes religieuses et genre*, Paris, Armand Colin, 2013.

³⁷ Le terme de « pli » est utilisé par Bernard Lahire et est notamment repris dans l'ouvrage de Laure Bereni, voir Bernard Lahire, *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

Le choix de ces différents cadres théoriques résulte de la volonté de se doter de clefs de compréhension pour appréhender le plus finement et le plus justement possible une forme d'enseignement jusque-là restée largement méconnue et qui fait l'objet de représentations contradictoires. Grâce à l'utilisation d'outils d'analyse variés, cette thèse entend ainsi apporter un nouveau regard sur les hommes et les femmes qui choisissent l'enseignement libre pour l'éducation de leurs filles, mais aussi sur celles qui y œuvrent et participent à sa transformation.

Un vide historiographique à combler

La concurrence de l'enseignement libre et de l'enseignement public en matière d'éducation féminine a trop d'importance pour que nous n'en suivions pas l'histoire et n'en notions pas toutes les manifestations au moins à titre documentaire.³⁸

Alors que Jeanne Crouzet-Benaben, femme engagée en faveur du développement de l'éducation féminine et d'une école laïque, alerte en 1920 sur la nécessité de connaître et suivre les efforts faits par l'enseignement libre, celui-ci demeure le plus souvent le grand absent des travaux portant sur l'histoire de l'éducation et l'histoire des femmes en France³⁹. De fait, l'historiographie reste encore marquée par une idéologie républicaine construite à la fin du XIX^e siècle et visant à promouvoir les efforts faits durant la Troisième République en faveur de l'éducation des jeunes filles. Les travaux fondateurs de Françoise Mayeur sont les premiers à nuancer l'action de l'État et à mettre davantage en valeur le rôle de l'Église dans l'éducation féminine⁴⁰. D'autres historiens et historiennes s'intéressent aux initiatives privées et invitent à dépasser une histoire purement institutionnelle mais la frontière entre histoire religieuse et histoire de l'éducation semble toujours difficile à franchir⁴¹. Bruno Poucet, dont les recherches portent sur l'enseignement privé,

³⁸ Jeanne Crouzet Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, 1920, p. 126.

³⁹ Rebecca Rogers, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 37-79 ; Rebecca Rogers, « The Politics of Writing the History of French Girls' Education », *History of Education Researcher*, 2007, n° 80, p. 136-144 ; Rebecca Rogers, « Le catholicisme au féminin. Thirty Years of Women's History », *Historical Reflections*, 2013, n° 39/1, p. 82-100.

⁴⁰ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; En 1995, l'historienne fournit une première synthèse portant sur l'enseignement catholique féminin, voir Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1995, vol. 81, n° 206, p. 197-205. Plusieurs études reviennent en outre sur l'importance des travaux menés par Françoise Mayeur, voir par exemple Jean-Noël Luc, « Françoise Mayeur (1933-2006). Les territoires d'une historienne », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 7-28 ; Yves Verneuil (dir.), *L'enseignement secondaire féminin et l'identité féminine enseignante : hommage à Françoise Mayeur*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2009.

⁴¹ Rebecca Rogers, « The Politics of Writing the History of French Girls' Education », art. cit. On peut notamment citer l'ouvrage de Roger Chartier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère paru en 1977 qui consacre un chapitre à l'éducation féminine, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, S.E.D.E.S., 1977. En 1980, l'ouvrage dirigé par Jacques Gadille et Françoise Mayeur analyse les débats catholiques portant sur l'éducation féminine, voir Jacques Gadille et Françoise Mayeur (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle : à l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, Lyon, L'Hermès, 1980. Jean-Noël Luc, en étudiant la création des écoles maternelles, s'intéresse aussi aux initiatives privées, voir Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la*

principalement durant la seconde moitié du XX^e siècle, confirme lui-aussi qu'il demeure entre l'enseignement public et privé « une véritable méconnaissance »⁴². Cette thèse propose donc une approche inédite en se plaçant au carrefour de différentes historiographies portant à la fois sur l'enseignement public et privé, laïque comme catholique.

Plusieurs travaux fondateurs permettent de suivre l'émergence et la construction d'une école d'État sous la Troisième République. Jean-Michel Chapoulié publie par exemple un ouvrage en 2010 qui retrace le développement d'un système scolaire public en montrant l'évolution de ses finalités et ses différentes transformations tout au long du XIX^e siècle⁴³. Toutefois, cette contribution majeure ne permet pas de situer et suivre les évolutions de l'enseignement privé. Par ailleurs, l'élaboration de ce modèle d'État enseignant ne peut être dissociée de la constitution d'une école laïque dont Jean-Marie Gillig retrace l'histoire du XVIII^e siècle à nos jours⁴⁴. De la même manière, Yves Verneuil revient sur la « séparation de l'Église et de l'école » depuis l'Ancien régime et interroge dans une perspective historique les débats actuels portant sur la laïcité⁴⁵. D'autres travaux se consacrent encore à la « guerre scolaire » et expliquent notamment les différentes luttes entre deux modèles éducatifs, avec ou sans la présence de l'Église⁴⁶. Quant à Patrick Cabanel, il présente les influences protestantes aux origines de cette république laïque et montre la manière dont elles irriguent l'enseignement public, masculin et féminin, à travers différentes figures telles que Félix Pécaut, notamment directeur de l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses ou encore Julie Favre, première directrice de l'École normale supérieure de jeunes filles (ENSJF), établissement formant les futures enseignantes du secondaire féminin⁴⁷. L'ensemble de

salle d'asile à l'école maternelle, Paris, Belin, 1997. Enfin, Rebecca Rogers s'intéresse quant à elle aux pensionnats pour jeunes filles au XIX^e siècle ainsi qu'aux maisons de la Légion d'Honneur, voir notamment Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit. ; Rebecca Rogers, *Les demoiselles de la Légion d'honneur*, Paris, Perrin, 2006.

⁴² Bruno Poucet (dir.), *L'État et l'enseignement privé*, op. cit., p. 21.

⁴³ La question de l'intervention de l'État dans l'éducation en France fait en outre l'objet d'un dossier thématique dirigé par Jean-Noël Luc et Philippe Savoie, voir Jean-Michel Chapoulié, *L'école d'État conquiert la France*, op. cit. ; Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (dir.), « L'État et l'éducation en France : XIX^e-XX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, Lyon, École normale supérieure de Lyon, n° 140-141, 2015.

⁴⁴ Jean-Marie Gillig, *Histoire de l'école laïque en France*, Paris, l'Harmattan, 2014. Notons aussi la parution d'un ouvrage issu de deux journées d'études en 2008-2009 portant sur l'école, la laïcité et la religion depuis le XVI^e siècle, voir Jean-François Condette (dir.), *Éducation, religion, laïcité, XVI^e-XX^e siècles : continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants, actes des deux journées d'études, 14 novembre 2008 et 27 novembre 2009*, Villeneuve d'Ascq, Institut de recherches historiques du Septentrion, 2010.

⁴⁵ Yves Verneuil, « L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours », art. cit.

⁴⁶ Voir notamment Émile Poulat, *Liberté, laïcité : la guerre des deux France et le principe de la modernité*, Paris, Éditions du Cerf, 1988 ; André Lanfrey et Jean Honoré, *Sécularisation, séparation et guerre scolaire : les catholiques français et l'école 1901-1914*, Paris, Éditions du Cerf, 2003 ; Christian Sorrel (dir.), *Éducation et religion, XVIII^e - XX^e siècles : actes de la XIII^e Université d'été d'histoire religieuse, Paris, 10-13 juillet 2004*, Chambéry, Université de Savoie, Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, 2006. Ces derniers ouvrages reviennent notamment sur la « guerre des manuels scolaires » qui débute après la loi de laïcisation de l'enseignement primaire en 1882 et qui suscite de vives tensions jusque dans les années 1910.

⁴⁷ Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003. Concernant Félix Pécaut voir notamment Patrick Cabanel, « Félix Pécaut, laïcité protestante et dreyfusisme » dans Gilles Manceron et Emmanuel Naquet (dir.), *Être dreyfusard hier et aujourd'hui*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 159-163 ;

ces travaux fait état de l'importance des enjeux politiques et pédagogiques constitutifs des vives tensions qui opposent l'enseignement public et privé et se révèlent donc indispensables pour comprendre l'organisation et les évolutions de l'enseignement libre pour jeunes filles qui sont étudiées dans cette thèse. Plus généralement, les liens entre l'État et l'Église et l'histoire tourmentée de leur séparation font l'objet de différentes recherches à l'image de celles de Jean-Marie Mayeur et de Claude Langlois dont les travaux insistent particulièrement sur le rôle de l'Église dans l'éducation féminine⁴⁸. Ces recherches permettent notamment d'éclairer la position des catholiques dans la république d'après 1905 et aident à mieux appréhender les choix faits par les familles en matière d'éducation. En particulier, la notion de « dimorphisme sexuel » développée par Claude Langlois justifie la persistance de l'influence religieuse dans l'éducation féminine.

La thèse de droit réalisée par l'avocat Louis Grimaud en 1898 revient sur le principe de la liberté d'enseignement qui est à l'origine de la distinction entre les deux modèles éducatifs⁴⁹. En expliquant ce qu'elle recouvre et de quelle manière elle a été établie pour les différents niveaux d'enseignement au cours du XIX^e siècle, l'auteur suit une approche originale qui laisse davantage envisager les complémentarités que les concurrences entre l'enseignement public et privé. Cette démarche, relativement peu suivie, apporte donc un point de vue différent que nous proposons ici de reprendre afin d'envisager dans son ensemble l'offre éducative à destination des jeunes filles. Les travaux de Bruno Poucet apportent également des compléments d'information sur cette « liberté sous contrat » et plus généralement sur l'aspect règlementaire de l'enseignement privé⁵⁰. Il

Mélanie Fabre, « La jeunesse de Fontenay : l'impulsion de Félix Pécaut pour un nouvel enseignement populaire, féminin et laïque (1880-1899) », *Histoire de l'éducation*, 2022, vol. 158, n° 2, p. 63-96. D'autres travaux portent plus généralement sur l'histoire de la laïcité, voir notamment Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010 ; Patrick Cabanel, *Les mots de la laïcité*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2004.

⁴⁸ On peut notamment citer Jean-Marie Mayeur, *La séparation de l'Église et de l'État*, Paris, René Julliard, 1966 ; Claude Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, Paris, Éditions du Cerf, 1985 ; Jean-Marie Mayeur et Émile Poulat, *La séparation de 1905 : les hommes et les lieux*, Paris, les Éditions de l'Atelier, 2005 ; Claude Langlois et Jean-Marie Mayeur, « Sur l'histoire religieuse de l'époque contemporaine », *Revue Historique*, 1974, vol. 252, 2 (512), p. 433-444 ; Bruno Duriez, Étienne Fouilloux, Denis Pelletier (dir.), *Les catholiques dans la République : 1905-2005*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 2005 ; Claude Langlois, « Le Catholicisme au féminin », *Archives de sciences sociales des religions*, 1984, vol. 29, 57.1, p. 29-53 ; Claude Langlois, « "Toujours plus pratiquantes". La permanence du dimorphisme sexuel dans le catholicisme français contemporain », art. cit. Rebecca Rogers revient par ailleurs sur l'importance des travaux de Claude Langlois, voir « Le catholicisme au féminin. Thirty Years of Women's History », art. cit.

⁴⁹ Louis Grimaud, *Histoire de la liberté d'enseignement en France depuis la chute de l'ancien régime jusqu'à nos jours*, thèse de doctorat, Université de Grenoble, Faculté de droit, 1898. Comme le constate Rebecca Rogers, son travail ne s'appuie pas sur une analyse d'archives mais il fournit cependant de précieuses informations sur le cadre institutionnel dans lequel fonctionnent les établissements scolaires privés, voir Rebecca Rogers, « L'éducation des filles », art. cit.

⁵⁰ Bruno Poucet, *Liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Éditions Fabert, 2009 ; Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012 ; Bruno Poucet, « L'enseignement privé en France au XX^e siècle », *Carrefours de l'éducation*, 2002, n° 13, n° 1, p. 152-171 ; Bruno Poucet, « La question syndicale dans l'enseignement privé au XX^e siècle : éléments pour une histoire », *Le Mouvement social*, 2001, vol. 195, n° 2, p. 79-99.

revient par exemple sur la loi Debré votée en 1959 qui établit le contrat d'association entre les établissements privés et l'État et qui redéfinit les liens entre enseignement privé et public⁵¹.

L'enseignement catholique fait pour sa part l'objet de plusieurs travaux qui reflètent l'importance du rôle joué par l'Église dans la structuration de l'enseignement libre⁵². Nadine Chaline et Gérard Cholvy dirigent ainsi un ouvrage issu de deux colloques tenus en 1994 qui a l'ambition de revenir sur les transformations de l'enseignement catholique aux XIX^e et XX^e siècles⁵³. La contribution de Françoise Mayeur apporte en particulier de précieuses informations sur la naissance de l'enseignement secondaire catholique féminin au début du XX^e siècle⁵⁴. Elle y déplore en outre le manque de travaux portant sur cet enseignement et espère que de nouvelles recherches permettront non seulement d'éclaircir la question des statuts juridiques des institutions pour jeunes filles mais aussi de connaître le profil de la clientèle qu'elles attirent⁵⁵. Si ces recommandations sont largement restées sans suite, cette thèse se propose d'apporter quelques premiers éléments de réponse. Ajoutons enfin les travaux plus récents de Sara Teinturier qui décrivent les efforts des milieux catholiques pour affirmer leurs positions au sein de l'enseignement privé durant l'entre-deux-guerres et qui mettent à jour les débats portant sur l'arrivée de la mixité dans les milieux catholiques⁵⁶.

En s'intéressant à la présence des congrégations à Paris au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles entre 1880 et 1939, il s'agit aussi de compléter les recherches portant sur leur action au sein de l'éducation féminine et les stratégies mises en place à la suite de l'application des lois anti-congréganistes de 1901-1904. En dehors des travaux fondateurs de Claude Langlois, différentes études se consacrent à un espace géographique déterminé ou à une congrégation spécifique, à l'image des recherches menées par Sarah Curtis et Anne Jusseume⁵⁷. Les travaux de Monique de

⁵¹ Bruno Poucet, *L'État et l'enseignement privé*, op. cit.

⁵² En complément des ouvrages cités précédemment, on peut notamment citer la thèse d'André Lanfrey, *Les catholiques et l'école, 1902-1914*, Lyon, Université Lyon 2, 1987 ; Pierre Gerbod, « Les catholiques et l'enseignement secondaire (1919-1939) », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1971, vol. 18, n° 3, p. 375-414 ; Samuel Gicquel et Frédéric Le Moigne (dir.), *L'Église dans l'enseignement secondaire : Les institutions catholiques en France (XIX^e-XXI^e siècles)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2022.

⁵³ Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles : actes du colloque organisé par la Société d'histoire religieuse de la France, Toulouse, 18-20 mars 1994, et de la journée d'étude de l'Association française d'histoire religieuse contemporaine, Paris, 24 septembre 1994*, Paris, les Éditions du Cerf, 1995.

⁵⁴ F. Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 204.

⁵⁶ Sara Teinturier, *L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique*, Rennes, Université de Rennes 1, 2013 ; Sara Teinturier, « 6 - Coéducation, gémination, mixité. Un débat catholique dans l'entre-deux-guerres », Florence Rochefort, Marie Eleonora Sanna (dir.), *Normes religieuses et genre*, Paris, Armand Colin, 2013, p. 87-96.

⁵⁷ Claude Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, op. cit. ; Claude Langlois, « «Toujours plus pratiquantes?». La permanence du dimorphisme sexuel dans le catholicisme français contemporain », art. cit. ; Claude Langlois, « Les effectifs des congrégations féminines au XIX^e siècle. De l'enquête statistique à l'histoire quantitative », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1974, vol. 60, n° 164, p. 39-64 ; Claude Langlois, « Le Catholicisme au féminin », art. cit. ; Claude Langlois, « Les champs délaissés », *Revue d'histoire de l'Église de France*,

Saint Martin ainsi que l'ouvrage de Christiane d'Ainval s'intéressant plus spécifiquement au Couvent des Oiseaux, une des plus anciennes institutions parisiennes pour jeunes filles, fournissent par ailleurs de précieuses informations sur l'organisation d'un établissement congréganiste et le modèle éducatif qu'il transmet⁵⁸. Alors que de nombreuses études s'arrêtent après le départ des congrégations, cette thèse entend apporter des premiers éléments de réponse sur leur présence dans la capitale avant leur réhabilitation sous le régime de Vichy en 1940 ainsi que sur leurs réactions face à la mise en œuvre d'un enseignement secondaire public féminin⁵⁹. De cette manière, elle complète la première approche donnée dans l'ouvrage coordonné par Françoise Mayeur et Jacques Gadille qui montre les réactions des milieux catholiques après les fermetures des établissements congréganistes et plus généralement face aux différentes mutations sociales et politiques qui se succèdent au tournant du XX^e siècle⁶⁰.

Les archives dépouillées pour cette recherche ont par ailleurs conduit à explorer certains travaux traitant de l'Éducation nouvelle, et plus particulièrement de la présence des milieux catholiques et de l'action des mouvements de scoutisme féminin dans ce renouveau pédagogique⁶¹.

La formation des jeunes filles dans l'enseignement public a fait l'objet de différentes études dont les importants travaux de Françoise Mayeur mais la situation est toute autre en ce qui concerne l'enseignement privé féminin⁶². Il reste encore beaucoup à découvrir sur les acteurs et actrices qui font vivre ces établissements mais aussi sur les contenus pédagogiques enseignés. Les travaux de

2000, vol. 86, n° 217, p. 757-769 ; Sarah Ann Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2003 ; Anne Jusseaume, *Soin et société dans le Paris du XIX^e siècle : les congrégations religieuses féminines et le souci des pauvres*, thèse de doctorat, Sciences Politiques de Paris, 2016 ; Anne Jusseaume, « Faire "famille" ou faire "communauté". Les mots de la parenté chez les Filles de la Charité (XIX^e siècle-années 1930) », *Le Mouvement Social*, 2022, vol. 279, n° 2, p. 83-99 ; Matthieu Brejon de Lavergnée, *Le temps des cornettes : histoire des Filles de la Charité XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Fayard, 2018 ; notons par ailleurs l'ouvrage dirigé par Patrick Cabanel et Jean-Dominique Durand (dir.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914 : colloque international de Lyon, Université Jean-Moulin-Lyon-III, 12-13 juin 2003*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2005.

⁵⁸ Monique de Saint Martin, « Une "bonne éducation" : Notre-Dame des Oiseaux à Sèvres », *Ethnologie française*, 1990, vol. 20, n° 1, p. 62-70 ; Christiane d'Ainval, *Le couvent des oiseaux. Ces jeunes filles de bonne famille*, Paris, Perrin, 1991.

⁵⁹ La loi du 3 septembre 1940 abroge celle du 7 juillet 1904 qui avait l'interdiction d'enseigner des congrégations.

⁶⁰ Jacques Gadille et Françoise Mayeur (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle : à l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, op. cit.

⁶¹ Laurent Gutierrez, *L'éducation nouvelle et l'enseignement catholique en France : 1899-1939*, thèse de doctorat, Université Paris 8, 2008 ; Laurent Gutierrez, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 105-136 ; Laurent Gutierrez, « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 5-8 ; Jean-Yves Seguy, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, n° 36/3, p. 289-311 ; Xavier Riondet, Rita Hofstetter, Henri-Louis Go (dir.) *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle. Itinéraires et connexions*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2019 ; Marie-Thérèse Cheroutre, *Le Scoutisme au féminin. Les Guides de France, 1923-1998*, Paris, Le Cerf, 2002.

⁶² Voir notamment Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. ; Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? », art. cit. ; Françoise Lelièvre et Claude Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, op. cit. ; Marie Duru-Bellat, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 2005 ; Nicole Hulin, *Les femmes et l'enseignement scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002 ; Nicole Mosconi, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1994 ; Géraldine Vales Le Guennec, *L'enseignement secondaire des jeunes filles à Paris de 1880 à 1938*, op. cit.

Rebecca Rogers montrent le développement d'une éducation secondaire au sein des pensionnats pour jeunes filles dès le début du XIX^e siècle et représentent donc le point de départ de cette recherche qui souhaite poursuivre l'écriture de cette histoire méconnue. Les travaux de Marianne Thivend éclairent quant à eux une partie elle-aussi longtemps restée dans l'ombre de l'historiographie de l'éducation féminine, celle de la formation technique et professionnelle des jeunes filles⁶³. La plupart des études traitant de l'enseignement privé féminin ont un point d'ancrage précis, une région ou une personnalité marquante par exemple. Tel est le cas de la recherche inachevée de Germaine Bourgade pour la région de Toulouse ou encore des ouvrages consacrés à Mathilde Salomon et Madeleine Daniélou, deux directrices singulières illustrant la diversité des engagements au sein de l'enseignement libre, laïque et catholique⁶⁴. D'autres études établissent des monographies d'établissements notables, à l'image des ouvrages portant sur l'École Alsacienne, établissement libre laïque, le Collège Stanislas ou encore l'École des Roches où l'on observe les prémices de l'Éducation nouvelle⁶⁵. Concernant le territoire parisien, Jérôme Krop montre le dynamisme des établissements privés primaires féminins durant la seconde moitié du XIX^e siècle et analyse le déclin des institutions laïques à partir de 1880⁶⁶. En revanche, depuis l'article rédigé en 1985 par le sociologue Henri Peretz consacré à la naissance de l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles à Paris durant les années 1905-1920, cette forme d'enseignement n'a guère attiré l'attention des chercheurs⁶⁷. Rebecca Rogers déclare d'ailleurs en 2007 que les initiatives privées

⁶³ Marianne Thivend (dir.), « Apprentissage et formations techniques et professionnelles de filles et de garçons, XIX^e-XX^e siècles », *Cahiers Pierre Léon*, Lyon, n° 6, 2005 ; Marianne Thivend, « L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 9-41 ; Marianne Thivend, *Des femmes qui comptent. Le genre de l'enseignement commercial en France, seconde moitié du XIX^e siècle*, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Paris, 2021. On peut aussi citer l'article portant sur les origines de l'École des Hautes Études Commerciales pour Jeunes Filles (HECJF) et sa directrice Louli Sanua, voir Marielle Delorme-Hoehstetter, « Aux origines d'HEC Jeunes Filles, Louli Sanua », *Travail, genre et sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 77-91. Les travaux de Stéphane Lembré apportent par ailleurs de précieux éclairages sur l'histoire de l'enseignement technique en France, voir notamment Stéphane Lembré, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La Découverte, 2016 ; Stéphane Lembré, « L'école Pratte, une expérience d'enseignement commercial pour les filles (1919-1940) », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 141-165.

⁶⁴ Germaine Bourgade, *Contribution à l'étude d'une histoire de l'éducation féminine à Toulouse : de 1830 à 1914*, Toulouse, Publication de l'Université de Toulouse Le Mirail, 1980 ; Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017 ; Catherine Nicault, « Mathilde Salomon, pédagogue et pionnière de l'éducation féminine », *Archives Juives*, 2004, Vol. 37, n° 1, p. 129-134 ; Catherine Nicault, « Mathilde Salomon : une « Française israélite » à l'épreuve de l'affaire Dreyfus », *Archives Juives*, 2013, Vol. 46, n° 1, p. 91-106 ; B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*

⁶⁵ Georges Hacquard, *Histoire d'une institution française : l'École alsacienne 1871-1891. Naissance d'une école libre*, Paris, Éditions Garnier Frères, 1982 ; Georges Sauvé, *Le Collège Stanislas : deux siècles d'éducation*, Chauray, Éditions Patrimoines & médias, 1994 ; Nathalie Duval, *L'école des Roches*, Paris, Belin, 2009.

⁶⁶ Jérôme Krop, « Apogée et déclin des institutions privées laïques dans le département de la Seine : usages sociaux de l'enseignement privé et concurrence scolaire (1850-1901) » dans Jean-François Condette (dir.), *L'école une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVI^e siècle - XX^e siècle)*, Lille, Revue du Nord, 2013, p. 299-311.

⁶⁷ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1985, vol. 32, n° 2, p. 237-275. Seule Françoise Mayeur s'intéresse à la partie catholique de cet enseignement dans un article paru en 1995 et cité précédemment, voir F. Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit.

« attendent toujours leur historien »⁶⁸. Cette offre éducative demeure par conséquent relativement opaque pour le plus grand nombre, au contraire de son homologue dans l'enseignement public.

En intégrant une approche plus politique, la recherche présentée ici se propose donc de compléter les travaux portant sur l'enseignement secondaire public pour jeunes filles en revenant sur différents événements marquants, en particulier la conquête du baccalauréat et les débuts de la mixité⁶⁹. En dressant le portrait des directrices de ces établissements libres, ce travail s'inscrit dans la continuité de l'ouvrage dirigé par Jean-François Condette sur les chefs d'établissements et constitue un nouvel apport aux recherches portant sur les enseignantes du secondaire public, notamment celles de Françoise Mayeur, de Marlène Cacouault-Bitaud et de Loukia Efthymiou⁷⁰. Plus largement, elle questionne l'ouverture de l'accès des femmes aux professions intellectuelles étudiée par Edmée Charrier, Juliette Rennes et Hélène Charron et montre les proximités de certaines directrices avec le féminisme catholique⁷¹.

⁶⁸ Rebecca Rogers, « L'éducation des filles », art. cit.

⁶⁹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. ; Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, 1983, vol. 13, n° 2, p. 252-286 ; Évelyne Hery, « La réforme pédagogique des lycées en 1902 », *Carrefours de l'éducation*, 2016, vol. 41, n° 1, p. 31-46 ; Philippe Marchand (dir.), *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Villeneuve d'Ascq, Revue du Nord-INRP, 2010 ; Jean-Baptiste Piobetta, *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Paris, J.-B. Baillière, 1937. Concernant les débuts de la mixité et ses enjeux, voir notamment Rebecca Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Lyon, ENS éditions, 2004 ; Geneviève Fraisse, *Muse de la raison : la démocratie exclusive et la différence des sexes*, Aix-en-Provence, Alinéa, 1989 ; Nicole Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989 ; Florence Rochefort, Michelle Zancarini-Fournel, « Laïcité, égalité des sexes et mixité scolaire », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2007, n° 39, p. 29-51 ; Geneviève Pezeu, *Des filles chez les garçons. L'apprentissage de la mixité*, Paris, Vendémiaire, 2020.

⁷⁰ Jean-François Condette (dir.), *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e - XX^e siècle)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015. Pour une histoire des enseignantes du secondaire public, voir notamment Marlène Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2012 ; Loukia Efthymiou, *Identités d'enseignantes – identités de femmes : les femmes professeurs dans l'enseignement secondaire public en France 1914-1939*, thèse de doctorat, Université de Paris-Diderot, 2002 ; Jo-Burr Margadant, *Madame le Professeur: women educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University, 1990. Pour un bilan historiographique, voir notamment Rebecca Rogers et Mineke van Essen, « Écrire l'histoire des enseignantes. Enjeux et perspectives internationales », *Histoire de l'éducation*, 2003, n° 98, p. 5-35.

⁷¹ Edmée Charrier, *L'Évolution intellectuelle féminine*, thèse de doctorat, Paris, Université de Paris, 1931 ; Juliette Rennes, *Le mérite et la nature, une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, Paris, Fayard, 2014 ; Juliette Rennes, *Femmes en métiers d'hommes. Cartes postales 1890-1930*, Saint-Pourçain-sur-Sioule, Bleu autour, 2013 ; Hélène Charron, *Les formes de l'illégitimité intellectuelle : les femmes dans les sciences sociales françaises, 1890-1940*, Paris, CNRS éditions, 2013. Concernant les mouvements féministes voir notamment Christine Bard, *Les filles de Marianne. Histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, Fayard, 1995 ; Michelle Zancarini-Fournel, *Histoire des femmes en France, XIX^e-XX^e siècle*, op. cit. ; Karen Offen, *Globalizing feminisms, 1789-1945*, London, Routledge, 2010 ; Bibia Pavard, Florence Rochefort, et Michelle Zancarini-Fournel, *Ne nous libérez pas, on s'en charge : Une histoire des féminismes de 1789 à nos jours*, Paris, La Découverte, 2020. Concernant plus spécifiquement le féminisme catholique, voir par exemple Bruno Dumons, « Mobilisation politique et ligues féminines dans la France catholique du début du siècle. La ligue des femmes françaises et la ligue patriotique des françaises (1901-1914) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, vol. 73, n° 1, p. 39-50 ; Bruno Dumons, « Les congrès Jeanne d'Arc ou la vitrine d'un "féminisme" chrétien » dans Claude Langlois et Christian Sorrel (dir.), *Le catholicisme en congrès (XIX^e-XX^e siècles)*, Lyon, LARHRA, 2020, p. 83-97 ; Mathilde Dubesset, « Les engagements catholiques au féminin » dans Bruno Duriez, Étienne Fouilloux, Denis Pelletier (dir.), *Les catholiques dans la République, 1905-2005*, Paris, Éditions de l'Atelier, 2005, p. 103-114. Plus largement concernant les associations catholiques féminines, voir notamment Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme : XIX^e-XX^e siècle*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 1990 ; Magali Della Sudda, « L'action catholique féminine au XX^e siècle. Éclairer les

En travaillant à partir d'un fonds d'archives académique, je me suis aussi intéressée à l'action du personnel de l'académie de Paris, inspecteurs et recteurs, chargés de contrôler et surveiller les établissements libres pour jeunes filles. Les travaux de Guy Caplat et ceux de Jean-François Condette sur les recteurs et les personnels d'inspection constituent ici un précieux appui pour fournir des éléments biographiques et se repérer dans les différentes stratifications et attributions qui définissent les contours de ces métiers⁷².

Enfin, cette recherche m'a amenée à dialoguer avec l'historiographie portant sur l'arrivée des femmes au sein des universités et plus généralement sur la présence des étudiants et des étudiantes dans la capitale durant les premières décennies du XX^e siècle. Carole Christen-Lécuyer et Jean-François Condette montrent par exemple la lente et difficile intégration de ces femmes au sein du monde estudiantin tandis que Nathalie Tikhonov-Sigrist se consacre aux étudiantes étrangères qui figurent parmi les pionnières à rejoindre les bancs des universités⁷³. D'autres études portant sur la mobilité étudiante et le rayonnement de Paris permettent de mieux situer les étudiantes étrangères qui fréquentent des établissements libres pour jeunes filles⁷⁴. Les travaux de Christina de Bellaigue et de Whitney Walton détaillant les voyages estudiantins depuis l'Angleterre et les États-Unis vers la France apportent de précieux éléments sur la construction et la persistance d'un internationalisme

transformations d'un engagement catholique à la lumière du genre » dans *Femmes catholiques, femmes engagées. France, Belgique, Angleterre, XX^e siècle*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaire du Septentrion, p. 101-114.

⁷² Voir notamment Jean-François Condette, « Les recteurs d'académie en France de 1809 à 1940 : évolution d'une fonction administrative », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2004, vol. 51-1, n° 1, p. 62-93 ; Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2006, vol. 3/t. II dictionnaire biographique ; Jean-François Condette, *Les personnels d'inspection : contrôler, évaluer, conseiller les enseignants retour sur une histoire France-Europe, XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017 ; Guy Caplat, *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, INRP, 1997 ; Jean-Pierre Rioux, *Deux cents ans d'Inspection générale, 1802-2002 : mélanges historiques*, Paris, Fayard, 2002 ; Stéphanie Dauphin, « Le vice-recteur Octave Gréard, rénovateur des lycées parisiens (1880-1895) », dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Publications de l'Institut national de recherche pédagogique, 2005, p. 415-425.

⁷³ Carole Lécuyer, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e République : l'étudiante », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 1996, n° 4 ; Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 35-50 ; Jean-François Condette, « "Les Cervelines" ou les femmes indésirables », *Carrefours de l'éducation*, 2003, n° 15, n° 1, p. 38-61 ; Natalia Tikhonov Sigrist, « Les femmes et l'université en France, 1860-1914. Pour une historiographie comparée », *Histoire de l'éducation*, 2009, n° 122, p. 53-70 ; Natalia Tikhonov-Sigrist, « Les étudiantes étrangères dans les universités occidentales. Des discriminations à l'exil universitaire (1870-1914) » dans Patrick Ferté et Caroline Barrera (dir.), *Étudiants de l'exil. Migrations internationales et universités refuges (XVI^e-XX^e s.)*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi, 2020, p. 105-118. Notons également la parution récente de l'ouvrage d'Amélie Puche issu de sa thèse, voir Amélie Puche, *Les femmes à la conquête de l'université (1870-1940)*, Paris, L'Harmattan, 2022.

⁷⁴ Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne (XIX^e siècle)*, Paris, Belin, 2002 ; Pierre Moulinier, *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle : Migrations et formation des élites*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2019 ; Nicolas Manidakis, « Étudiants étrangers, universités françaises et marché du travail intellectuel (fin du XIX^e – années 1930). Certifier sans gratifier, des titres universitaires pour l'exportation » dans Éric Guichard et Gérard Noiriel (dir.), *Construction des nationalités et immigration dans la France contemporaine*, Paris, ENS, 1997 ; Victor Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2002, vol. 145, n° 1, p. 47-60 ; Dzovinar Kévonian et Guillaume Tronchet (dir.), *La Babel étudiante : la Cité internationale universitaire de Paris (1920-1950)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

culturel au sein de l'élite sociale occidentale⁷⁵. La majorité de ces travaux étudie la figure de l'étudiante à travers sa présence à l'université. Il est donc proposé ici de les compléter en observant celles qui fréquentent l'enseignement libre.

Cette thèse souhaite finalement enrichir le tableau du paysage éducatif féminin parisien entre 1880 et 1939 d'une part, et établir une galerie de portraits d'autre part, à la fois des directrices et des familles qui agissent au sein de l'enseignement libre. Elle s'inscrit donc tout autant dans l'histoire de l'éducation, des femmes et du genre, mais aussi dans l'histoire religieuse ce qui représente une originalité et un défi⁷⁶.

À la recherche d'archives oubliées

on parle parfois de fonder un « ministère de l'enseignement libre ». Dieu nous en préserve, nous sommes si heureux de ne pas relever d'un ministère. Ce serait enlever à l'enseignement libre un de ses privilèges les plus précieux, celui de ne pas être une administration⁷⁷.

Lorsque Madeleine Daniélou, directrice de l'École normale libre, revendique une plus grande indépendance de l'enseignement libre en comparaison de l'enseignement public, elle l'associe en partie à l'absence d'une administration qui, dans le public, détermine un cadre de fonctionnement précis pour les établissements et son personnel et veille à son application. Dans son article consacré à la création de l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles à Paris, Henri Peretz évoque à ce titre l'absence d'un « mode de gestion centralisée » au sein de l'enseignement libre⁷⁸. Cette particularité présente une conséquence non négligeable pour l'historien et l'historienne puisque la conservation de documents émanant des établissements ne connaît pas de règles précises et ne fait pas davantage l'objet d'un regroupement comme c'est le cas dans l'enseignement public. L'existence d'archives produites par les établissements est donc dépendante de nombreux critères

⁷⁵ Christina de Bellaigue, *Educating Women: Schooling and Identity in England and France, 1800-1867*, Oxford, Oxford University Press, 2007; Christina de Bellaigue et al., « Women, Mobility, and Education in Twentieth-century England and Wales: A New Analytical Approach », *Twentieth Century British History*, 2022 ; Whitney Walton, *Internationalism, national identities, and study abroad: France and the United States, 1890-1970*, Stanford, Stanford University Press, 2010.

⁷⁶ Rebecca Rogers, « The Politics of Writing the History of French Girls' Education », art. cit. ; Rebecca Rogers, « Le catholicisme au féminin. Thirty Years of Women's History », art. cit. ; Rebecca Rogers, « Transformations du système scolaire et genre. Débats interprétatifs (France, XIX^e siècle) », *Encounters in Theory and History of Education*, 2018, n° 19, p. 52-69 ; Rebecca Rogers, « French nuns go international: rereading histories of girls' education through a political and transnational lens » dans *Gender, Power Relations and Education in a Transnational World*, New York, Palgrave, 2020, p. 69-92. Fabrice Virgili dans un numéro spécial consacré à l'histoire des femmes et du genre note lui-aussi que l'histoire des femmes croise souvent soit l'histoire de l'éducation soit l'histoire des religions, voir Fabrice Virgili, « L'histoire des femmes et l'histoire des genres aujourd'hui », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, vol. 75, n° 3, p. 5-14.

⁷⁷ Madeleine Daniélou, « La valeur de l'enseignement libre », *Bulletins des Collèges*, janvier 1935 cité par B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 287.

⁷⁸ H. Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit., p. 242.

telles que la taille et la pérennité des établissements et dans de nombreux cas il n'existe pas d'archives disponibles. À cela s'ajoute une difficulté supplémentaire car les ouvrages méthodologiques permettant de se repérer dans les archives portant sur l'enseignement libre pour jeunes filles sont rares. Seuls l'ouvrage dirigé par Thérèse Charmasson et l'article d'Henri Peretz permettent en effet d'orienter quelque peu les recherches⁷⁹. Un travail exploratoire a donc été effectué en début de thèse afin de repérer les archives disponibles. Les établissements toujours ouverts ont été contactés, parfois à plusieurs reprises, afin de savoir s'ils conservaient des archives pour la période étudiée mais cette piste n'a donné aucun retour positif. En effet, certains comme le Collège d'Hulst ont déclaré ne détenir aucune archive et d'autres n'ont jamais répondu à mes demandes. En parallèle, j'ai contacté les archives historiques de l'archevêché de Paris ainsi que la direction diocésaine qui m'ont répondu qu'ils ne conservaient pas d'archives portant sur les établissements étudiés⁸⁰. Enfin, les établissements congréganistes identifiés ont aussi été contactés. Là encore, je me suis heurtée à des fins de non-recevoir et seul l'archiviste des Sœurs de la Charité m'a permis d'accéder aux archives de la congrégation. J'ai ainsi pu découvrir que le premier établissement dispensant une éducation de niveau secondaire ouvre ses portes en 1941, c'est-à-dire après la période étudiée ici. Il est probable que la période Covid ne soit pas étrangère à ces difficultés mais il reste tout de même à souhaiter que l'enseignement catholique ouvre plus largement ses archives ce qui permettrait d'en apprendre davantage sur son rôle dans l'éducation des jeunes filles.

L'enjeu de cette recherche consiste donc à enquêter sur une forme d'enseignement qui n'a pour ainsi dire pas d'archives disponibles émanant des établissements. En revanche, l'État a conservé des documents de surveillance de ces établissements ce qui est notamment le cas de l'académie de Paris⁸¹. Le fonds, entièrement dépouillé, concerne l'enseignement secondaire et supérieur libre et comprend notamment des récépissés de déclaration d'ouverture et de transfert d'établissement, différents rapports statistiques ainsi que des notices d'inspections et des bulletins de situation complétés par les responsables d'établissement. Ces différents documents fournissent des données précieuses sur le fonctionnement de ces établissements – effectifs des élèves et du

⁷⁹ Thérèse Charmasson (dir.), *L'histoire de l'enseignement (XIX^e-XX^e siècles) : guide du chercheur*, 2^e édition revue et augmentée, Paris, Institut national de recherche pédagogique Comité des travaux historiques et scientifiques, 2006.

⁸⁰ Sara Teinturier fait également le constat des difficultés à entrer en contact avec les directions diocésaines. Celle de Paris lui a aussi répondu ne pas détenir d'archives concernant l'enseignement privé féminin, voir Sara Teinturier, *L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique*, *op. cit.*, p. 768.

⁸¹ Archives de l'enseignement secondaire et supérieur libre de l'académie de Paris : AN, AJ/16 4699 à 4744. Il convient ici de préciser qu'une partie des archives académiques de l'enseignement libre est encore conservée aux archives de Paris sous les côtes AP 3627W 1 à 93 et AP 3644 W 1 à 8. Celles-ci ont été entièrement dépouillées et comprennent des dossiers de tutelle des établissements privés de l'académie de Paris ayant fermé leurs portes avant 1993. Le classement n'est pas chronologique comme aux archives nationales mais géographique (la distinction se fait par ville avec une sous-catégorie complémentaire pour distinguer les arrondissements de Paris). Le type de documents conservés est en revanche identique : récépissés de déclaration d'ouverture, bulletins de situation, listes du personnel, notices d'inspection, brochures publicitaires.

personnel, offre de formation proposée, tarifs, organisation matérielle, orientation religieuse – ainsi que sur le profil des directrices. Il est par exemple possible de connaître leur âge lorsqu'elles prennent la direction d'un établissement, leur situation matrimoniale, leur niveau de formation, leur expérience professionnelle ou encore les responsabilités qu'elles occupent dans l'établissement (administratives, enseignement, etc.). Bien que ces documents fournissent un point de vue extérieur à l'établissement selon Henri Peretz, les données qui y sont collectées sont à prendre avec précaution comme le rappellent justement J-P. Briand et J-M. Chapoulie dans leur article publié en 1979 et portant sur les statistiques scolaires⁸². Si l'État contrôle ces établissements, c'est en effet dans l'objectif de s'assurer que les lois interdisant l'enseignement congréganiste sont respectées et que l'orientation des enseignements est « irréprochable au point de vue de la morale et des lois » et « non inspiré par l'esprit de parti »⁸³. En outre, la vitalité de l'enseignement libre fait l'objet d'une attention particulière dans un contexte de création et de développement de l'enseignement secondaire public féminin et plus généralement de construction d'un État enseignant, ce qui doit être pris en compte pour l'analyse des données fournies par ces documents. Seules les brochures d'établissement accompagnant parfois ces différents documents académiques permettent de regarder le fonctionnement de cette forme d'enseignement autrement qu'au travers de sa surveillance.

À ce point de vigilance s'est aussi ajoutée une limite qu'il a fallu dépasser. En m'intéressant aux établissements dispensant une éducation secondaire aux jeunes filles, je me suis d'abord penchée sur les établissements déclarés comme étant d'enseignement secondaire. Or les documents académiques ne recensent que très peu d'établissements ce qui m'a surprise compte-tenu de leur dynamisme dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Plus encore, certains établissements tel que le Collège Sévigné ne figurent pas dans les archives de l'enseignement secondaire libre. Après enquête, il s'est avéré que le statut juridique des établissements ne correspond pas au niveau d'enseignement choisi et je souhaitais en connaître les raisons. Cette singularité fait ainsi l'objet d'une analyse au sein de cette thèse. Finalement, les archives académiques ont donc constitué un point de départ essentiel à partir duquel une base de données a pu être établie mais il est apparu indispensable de les confronter avec d'autres types de sources imprimées⁸⁴.

À cette fin, le *Bulletin de la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement* (SGEE) a été dépouillé sur toute la période étudiée. D'après ses statuts, la SGEE est une association ayant pour ambition de « travailler à la propagation et au perfectionnement de l'instruction, fondée sur l'éducation

⁸² Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, Henri Peretz, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, 20-4. p. 669-702.

⁸³ Critères évalués dans tous les rapports d'inspection.

⁸⁴ La construction de la base de données est présentée dans l'annexe méthodologique 2-A-1.

religieuse »⁸⁵. De 1868 à 1947, elle diffuse mensuellement une revue comprenant notamment des statistiques sur l'enseignement secondaire féminin privé et public mais aussi différents rapports : sur l'enseignement libre en général et plus spécifiquement sur l'enseignement secondaire catholique féminin, sur le fonctionnement de certains établissements ou d'associations, et sur la gestion de différents contentieux principalement liés à des accusations proférées à l'encontre des établissements libres. Cette revue constitue donc un précieux témoignage car elle reflète les nombreux efforts faits au sein des milieux catholiques pour développer et structurer une offre éducative bouleversée après les lois anti-congréganistes.

En complément, l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* a été consulté afin de mesurer l'importance de l'enseignement libre pour jeunes filles sur le territoire parisien, de comparer son dynamisme avec d'autres grandes villes telles que Lille et Lyon, et d'observer son évolution durant la période étudiée. Il présente entre autres un inventaire des commerçants et autres professions en précisant l'adresse ce qui permet d'établir d'une part, une comparaison entre le nombre d'institutions figurant dans les pages de l'annuaire et celui mentionné dans les rapports statistiques ministériels et d'autre part, d'identifier des logiques d'implantation géographique. Les établissements pour jeunes filles y sont regroupés sous la dénomination d'« institutions de demoiselles » ce qui permet alors de voir l'ensemble des établissements pour jeunes filles, peu importe leur statut juridique, primaire, secondaire ou supérieur. Enfin, cette source met en lumière les stratégies parfois mises en œuvre par les établissements afin de se rendre visible et d'attirer la clientèle. Pour les annonces les plus détaillées, il est aussi possible d'en apprendre davantage sur le profil de la clientèle ciblée ainsi que sur les contenus de formation proposés.

D'autres sources ont été consultées dans l'objectif de confronter différents points de vue. Ainsi, le *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles* rédigé par Jeanne Crouzet-Benaben dans la *Revue universitaire* ainsi que le *Bulletin de la Société des agrégées* ont fait l'objet d'un dépouillement systématique qui permet de donner une vision de l'enseignement libre à travers le regard de celles et ceux qui défendent l'enseignement public. Plus généralement une recherche a été effectuée dans la presse pour trouver des articles portant sur les établissements et/ou ses directrices grâce aux bases *Gallica* et *Retronews*. Afin d'en apprendre davantage sur les élèves fréquentant ces établissements, j'ai aussi cherché l'existence de témoignages. L'éloignement temporel de la période étudiée limite les possibilités d'entretien mais il a tout de même été possible d'interviewer l'historienne Michelle Perrot, ancienne élève du Cours Bossuet dans les années 1930-1940⁸⁶. En

⁸⁵ Article 1 des statuts de la SGEE.

⁸⁶ L'entretien a été intégralement retranscrit et figure en annexe 6-C.

outre, cette recherche s'appuie sur quelques témoignages écrits comme celui de Simone de Beauvoir qui fréquente le Cours Adeline Désir dans les années 1910-1920⁸⁷.

Enfin, en m'inspirant de la démarche prosopographique qui consiste à « dégager les caractères communs d'un groupe d'acteurs historiques en se fondant sur l'observation systématique de leurs vies et de leurs parcours », j'ai recherché les dossiers de carrière des directrices dont les contenus pourraient éclairer leur action au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles⁸⁸. Après avoir échangé avec les archivistes, il s'est avéré que celles qui ont dirigé un établissement ayant le statut d'établissement secondaire bénéficient d'un dossier de carrière conservé aux Archives nationales ce qui n'est pas le cas de celles ayant été à la tête d'un établissement supérieur. À noter que celles qui ont aussi exercé dans l'enseignement public ont par ailleurs un dossier dans la série F/17 mais celui-ci ne concerne que la période où elles travaillent dans l'enseignement public et ne contient donc pas de document concernant leur activité au sein de l'enseignement libre. Après avoir établi un échantillonnage selon les années de naissance des directrices, trente-huit dossiers ont été consultés pour un total de 161 directrices⁸⁹. Les contenus des dossiers se sont révélés très minces et le plus souvent, ils n'ont pas permis de fournir beaucoup d'informations. En effet, la plupart contient très peu de pièces et il s'agit principalement de correspondances ou de documents qui concernent les établissements. Pour en savoir davantage sur le profil de ces femmes, leurs états civils ont donc systématiquement été recherchés, de la même manière que cela a précédemment été fait par Françoise Mayeur pour les directrices de lycées de jeunes filles⁹⁰. Cette démarche a ainsi permis d'en apprendre davantage sur leurs origines sociales et géographiques qui sont étudiées dans le cinquième chapitre de cette thèse.

Enfin, un long travail d'enquête a finalement permis de retrouver la trace de quelques congrégations féminines parmi les établissements secondaires libres⁹¹. Si aucune congrégation n'est mentionnée dans les déclarations d'ouverture d'établissement ou dans les rapports statistiques durant la période étudiée, plusieurs documents ont permis de détecter leur présence et ce, malgré la mise en vigueur des lois anti-congréganistes. Ce sont tout d'abord les documents de surveillance de la Division des cultes conservés aux Archives départementales de Paris qui ont été consultés puisque ces derniers listent entre autres les établissements congréganistes et suivent les fermetures. J'ai ainsi pu découvrir que certaines congrégations dont la fermeture avait été ordonnée, n'ont pas

⁸⁷ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, 1958.

⁸⁸ Pierre-Marie Delpu, « La prosopographie, une ressource pour l'histoire sociale », *Hypothèses*, 2015, vol. 18, n° 1, p. 263-274. Cette démarche, qualifiée de « style de recherche » par Emmanuelle Picard et Claire Lemercier est utilisée différemment par les historiens et historiennes ce qui entraîne différentes acceptions du terme.

⁸⁹ La méthodologie suivie est détaillée en annexe 2-A-1.

⁹⁰ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*

⁹¹ La méthodologie suivie est détaillée dans l'annexe 2-B.

pour autant quitté les lieux. En outre, les procédures de mise en place de contrats d'association avec l'État dans les années 1950 donnent lieu à la rédaction d'historiques de la vie des établissements de la part des inspecteurs. Bien que postérieurs à la date étudiée, ces documents ont fourni de précieuses informations sur le maintien de l'activité des congrégations dans les années 1910-1930. Enfin, le témoignage de Michelle Perrot ainsi que la correspondance de Marguerite Teillard-Chambon, directrice de l'École Notre-Dame-de-Sion donnent à voir l'organisation et la vie des établissements congréganistes durant cette période.

La recherche de nouvelles pistes s'est poursuivie tout au long de cette thèse avec l'objectif d'enrichir les informations trouvées, de les confronter et de mieux les appréhender. Le croisement de différentes sources a ainsi permis de pallier en partie le manque d'archives disponibles émanant des établissements libres. Il participe aussi à construire une analyse plus fine de l'importance de cette forme d'enseignement dans le paysage éducatif féminin en tentant de prendre en compte le mieux possible la variété de représentations liées tout autant aux acteurs et aux actrices qu'aux contextes sociaux et politiques.

La singularité de l'enseignement libre pour jeunes filles en trois actes

Dans l'objectif de mettre en valeur ce qui caractérise l'enseignement libre pour jeunes filles, cette thèse s'articule autour d'un plan thématique contenant trois parties dont chacune est pensée comme un élément constitutif de l'originalité de cette forme d'enseignement. La plupart des spécificités étudiées perdure sur toute la période étudiée et connaît le plus souvent une chronologie propre ce qui oblige à sortir d'une progression générale diachronique. Pour autant, chaque partie présente le plus finement possible les évolutions de chaque fait étudié.

La première partie questionne le polymorphisme de l'enseignement libre pour jeunes filles et tente d'en identifier ses origines ainsi que les raisons possibles du vide historiographique qui l'entoure. Le premier chapitre présente d'abord un état des lieux de l'offre éducative privée avant la loi Camille Sée et se penche ensuite sur les effets de la construction d'un État enseignant. Il s'agit donc non seulement d'étudier la morphologie des établissements mais d'observer aussi les stratégies de ses acteurs et de ses actrices face à l'arrivée d'une concurrence inédite de l'État. Ce chapitre aborde les conditions d'application des lois anti-congréganistes votées en 1901 et 1904 et ses conséquences sur la vie des établissements. Le second chapitre traite plus spécifiquement du cadre légal dans lequel se place l'enseignement libre pour jeunes filles et cherche à comprendre comment celui-ci influence sa structuration. Il se penche par ailleurs sur les dispositifs de contrôle et de surveillance des établissements et interroge ses éventuelles limites. Cette première partie permet

ainsi de mieux appréhender cette offre privée au sein du paysage éducatif féminin parisien entre 1880 et 1939 et ce faisant, elle pose les bases nécessaires permettant de mieux comprendre sa structuration ainsi que ses évolutions.

La seconde partie de cette thèse plonge à l'intérieur des établissements libres pour jeunes filles afin d'étudier non seulement les savoirs enseignés mais aussi la clientèle ciblée et le profil des femmes qui sont à la tête de ces établissements. Les chapitres 3 et 4 sont consacrés à l'offre éducative et suivent une progression chronologique tandis que le chapitre 5 porte plus particulièrement sur les directrices. En suivant le concept d'intersectionnalité, il s'agit ici de savoir comment le genre, la classe sociale mais aussi la religion participent à façonner cette offre éducative. Cette partie questionne aussi l'influence que peuvent se porter deux modèles éducatifs, public comme privé. Le chapitre 3 se tourne vers la période 1880-1914 et interroge les différents curriculums proposés au sein de l'enseignement libre et public au moment de la création des premiers collèges et lycées de jeunes filles. De fait, se pencher sur les curriculums permet tout autant de porter le regard sur les contenus enseignés et leur progressivité mais aussi sur les objectifs de formation ainsi que sur la clientèle ciblée⁹². Ce chapitre interroge en outre les réactions au sein de l'enseignement catholique après les lois anti-congréganistes et analyse enfin la bataille qui se joue autour de l'accès des femmes au baccalauréat. Le chapitre 4 couvre la seconde partie de la période étudiée et se concentre plus spécifiquement sur l'entre-deux-guerres. Il s'agit là d'observer et d'analyser les évolutions des effectifs entre l'enseignement libre et public pour jeunes filles ainsi que celles portant sur les curriculums. Ce chapitre se penche en outre sur les réactions des acteurs et des actrices de l'enseignement libre face à l'émergence de nouveaux débats pédagogiques portant tout à la fois sur l'École unique, l'Éducation nouvelle et l'arrivée de la mixité. Enfin, le chapitre 5 prend une autre focale et se consacre au rôle des directrices dans la structuration de l'offre éducative exposée dans les deux précédents chapitres. Il s'agit notamment de présenter leurs trajectoires personnelles et professionnelles en étudiant leurs origines sociales et géographiques ainsi que leur niveau de qualification. Ce chapitre se penche aussi sur leurs différentes missions et interroge les liens de certaines avec les milieux catholiques. Il se clôture par une galerie de portraits de quelques figures notables telles que Madeleine Daniélou et Léontine Zanta, connue pour être la première française à obtenir le doctorat de philosophie. Choisir ici une approche complémentaire qui

⁹² Joël Lebeaume, « Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs », *Éducation et didactique*, 2019, n° 13-1, p. 43-59 ; Marcel Crahay, François Audigier, et Joaquim Dolz, « Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? » dans *Curriculum, enseignement et pilotage*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2006, p. 7-37 ; Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, et Rosette Defise, « Chapitre 2. Curriculum : une clarification conceptuelle » dans *Curriculum et compétences*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2009, p. 35-58.

consiste à étudier la place de ces femmes dans le marché du travail, participe à enrichir les analyses portant sur les effets du genre dans la socialisation des actrices de l'enseignement libre⁹³.

La dernière partie se penche finalement sur une autre originalité trouvée dans les archives dépouillées, celle de l'accueil d'étudiantes étrangères au sein de l'enseignement libre. Les chapitres 6 et 7 se tournent ainsi vers les prolongements de formation proposés à ces jeunes filles qui ont déjà suivi une éducation secondaire dans leur pays d'origine. Il s'agit alors d'étudier durant les premières décennies du XX^e siècle et plus spécifiquement durant l'entre-deux-guerres, le profil de ces jeunes filles ainsi que le modèle éducatif qui leur est proposé. Le chapitre 7 permet d'en apprendre davantage sur le profil du personnel de ces institutions qui occupent une place singulière au sein du paysage éducatif. En interrogeant le rôle joué par l'enseignement libre dans la formation des étrangères, cette partie constitue aussi une occasion de se pencher sur les frontières établies entre les différents niveaux d'enseignement, secondaire et supérieur, et de questionner ce qui permet de les distinguer.

Un volume d'annexes complète par ailleurs ces trois parties. Elles permettent d'apporter des points d'éclairage sur la méthodologie suivie, elles détaillent aussi certaines analyses et fournissent enfin des apports documentaires supplémentaires.

À travers ces différents chapitres, cette thèse souhaite finalement comprendre quelle est la place de l'enseignement libre dans l'éducation des jeunes filles sur le territoire parisien entre 1880 et 1939. Pour cela, il s'agit autant d'interroger sa capacité d'innovation que d'adaptation et d'étudier par ailleurs les concurrences et les complémentarités qui se jouent à la fois entre l'enseignement public et libre mais aussi entre les établissements libres.

⁹³ Margaret Maruani (dir.), *Je travaille donc je suis. Perspectives féministes*, Paris, La Découverte, 2018. L'ouvrage, issu d'un colloque organisé pour les vingt ans du MAGE (Marché du travail et Genre, groupement de recherche du CNRS fondé en 1995), affirme que le travail est « au cœur des relations de genre » (p. 11) et propose plusieurs contributions analysant la place des femmes au sein du marché du travail.

Première partie. L'enseignement libre pour jeunes filles entre ombre et lumière

À moins de penser qu'on empêche les choses d'exister quand on refuse de les voir, - c'est là toute notre tactique actuelle, - on est obligé de reconnaître qu'il existe dans Paris de nombreux établissements secondaires libres féminins, qui échappent à tout contrôle.¹

Lorsque Désiré Roustan, inspecteur de l'académie de Paris, s'adresse au recteur Paul Appell en 1920, il lui fait part de ses inquiétudes concernant l'augmentation du nombre d'établissements libres dispensant à Paris un enseignement secondaire aux jeunes filles et se déroband à la surveillance académique². Selon lui, une telle situation est le résultat de l'inaction de l'État qui vise à favoriser l'offre publique en ignorant l'existence de cette concurrence. Pourtant, cette dernière n'est pas récente et s'inscrit au contraire dans une longue pratique éducative.

Au XIX^e siècle en France, l'éducation des filles est ainsi principalement prise en charge par les congrégations qui se développent jusque dans les années 1860-1880. Entre 1850 et 1880, de nombreux établissements libres, laïques ou religieux, catholiques mais aussi protestants et de confession juive, fleurissent sur le territoire et en particulier à Paris qui propose un paysage éducatif unique, par le nombre et la variété d'établissements qui y sont installés³. Cet enseignement privé féminin est alors majoritairement catholique et se compose à la fois d'établissements congréganistes, d'institutions religieuses non congréganistes, mais aussi de structures laïques

¹ AP 3627W46, note de Désiré Roustan, inspecteur de l'académie de Paris, adressée au recteur, 14 juin 1920.

² Désiré Roustan, agrégé et ancien professeur de philosophie à Louis-le-Grand, est nommé inspecteur de l'académie de Paris en 1919 puis inspecteur général de l'instruction publique en 1929. Voir Guy Caplat, *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'académie de Paris, 1914-1939*, Paris, INRP, 1997, p. 463-465.

³ Voir notamment Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, *op. cit.* ; Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles : actes du colloque organisé par la Société d'histoire religieuse de la France, Toulouse, 18-20 mars 1994, et de la journée d'étude de l'Association française d'histoire religieuse contemporaine, Paris, 24 septembre 1994*, Paris, les Éditions du Cerf, 1995 ; André Lanfrey, *Sécularisation, séparation et guerre scolaire*, *op. cit.* ; Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », *art. cit.* ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*

comme le Collège Sévigné qui ouvre ses portes quelques mois seulement avant le vote de la loi Camille Sée le 21 décembre 1880 actant la création des collèges et lycées de jeunes filles⁴. Rappelons que cette loi, si elle entraîne un tournant majeur dans l'éducation féminine, n'est pour autant pas la première puisqu'une première tentative menée sous le Second Empire annonce déjà la volonté d'intervention de l'État⁵. En effet, Victor Duruy (1811-1894) alors ministre de l'Instruction publique, met en place sous l'influence de l'impératrice Eugénie des cours secondaires d'éducation désintéressée. Ce prolongement d'éducation, qui n'a donc pas d'objectif professionnel, est destiné à former de futures épouses et mères de famille et c'est ce principe qui est d'ailleurs repris lors de la création de l'enseignement secondaire public afin d'attirer les jeunes filles de la bourgeoisie⁶. En parallèle de ces quelques cours, les travaux de Rebecca Rogers montrent qu'une offre d'éducation secondaire privée se développe depuis la seconde moitié du XIX^e siècle et séduit un nombre croissant de familles⁷. Avant 1880, l'enseignement libre reste finalement le principal acteur en ce qui concerne l'éducation des jeunes filles et l'arrivée de nouveaux établissements publics sur le territoire, si elle bouscule le paysage éducatif, n'empêche pas les établissements privés d'attirer toujours des familles bien des années plus tard, ce qui n'est pas sans inquiéter l'inspecteur Désiré Roustan.

Cette première partie propose de porter les voix des actrices et des acteurs de l'enseignement libre et public afin d'observer les effets de l'intervention de l'État dans la structuration de l'enseignement libre pour jeunes filles. L'étude de la correspondance académique, du *Bulletin de la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement* (SGEE), association fondée en 1868 pour défendre l'enseignement catholique, complétés par l'analyse des rapports statistiques ministériels, mais aussi l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* dans lequel figurent les institutions privées pour jeunes filles ainsi que leurs publicités, révèlent notamment les stratégies mises en œuvre par chaque partie pour revendiquer son rôle tout en occultant celui de l'autre⁸. Le premier chapitre interroge tout d'abord les capacités de résistances de l'enseignement libre face à l'essor républicain et présente une

⁴ Pour une histoire du Collège Sévigné et de sa directrice Mathilde Salomon, voir notamment, Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017 ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Catherine Nicault, « Mathilde Salomon, pédagogue et pionnière de l'éducation féminine », *Archives Juives*, 2004, Vol. 37, n° 1, p. 129-134. Le Collège Sévigné ouvre ses portes à Paris le 3 novembre 1880, soit un peu plus d'un mois avant la loi Camille Sée. Cet établissement laïque fondé entre autres par Michel Bréal est dirigé par Marie Joséphine Girard puis Mathilde Salomon jusqu'en 1909. Celle-ci propose un enseignement secondaire et une préparation à différents examens menant au professorat. Pour une présentation plus exhaustive, voir le chapitre 3.

⁵ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*, p. 166.

⁶ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 233. Françoise Mayeur évoque le souhait des républicains d'attirer la bourgeoisie, les hauts fonctionnaires, les filles d'avocats ou encore de médecins.

⁷ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*

⁸ La correspondance académique, les rapports académiques ainsi que les publicités étudiées figurent dans les archives académiques de l'enseignement libre, AN, AJ/16/4699 à 4744.

typologie des établissements libres présents sur le territoire parisien entre 1880 et 1939. Le second chapitre précise quant à lui le cadre légal dans lequel ceux-ci fonctionnent, la surveillance académique à laquelle ils sont soumis et questionne aussi les éventuelles évolutions de cet environnement réglementaire.

Par ailleurs, il s'agit ici de mettre en perspective ces jeux d'ombre et de lumière avec le vide historiographique qui entoure encore l'enseignement libre pour jeunes filles. En effet, alors que les travaux de Françoise Mayeur reviennent sur la création de l'enseignement secondaire féminin public et ses évolutions durant la Troisième République, la situation de sa forme privée durant la même période reste largement ignorée⁹. Les recherches de Rebecca Rogers portant sur l'éducation féminine au XIX^e siècle permettent d'attester du développement d'une offre privée à destination des jeunes filles et montrent son dynamisme jusqu'à la veille de la loi Camille Sée¹⁰. Jérôme Krop s'intéresse de son côté aux institutions privées primaires dans le département de la Seine dans la seconde moitié du XIX^e siècle et montre notamment le succès rencontré par les établissements laïques féminins jusqu'en 1880 et leur déclin dans les années qui suivent¹¹. En complément de ces précieux éclairages, d'autres travaux se penchent sur l'action des congrégations dans l'éducation féminine dans plusieurs grandes villes de province telles que Lyon et Toulouse¹². En ce qui concerne la capitale, les études de Monique de Saint-Martin et de Christiane d'Ainval portant sur le Couvent des Oiseaux permettent d'en apprendre davantage sur le rôle joué par cet établissement congréganiste dans l'éducation des filles issues de la haute bourgeoisie et de l'aristocratie aux XIX^e et XX^e siècles. Toutefois, il reste encore beaucoup à découvrir concernant la présence des congrégations au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles sur le territoire parisien¹³. Plus encore, leur situation après l'application des lois anti-congréganistes et leur « grand exil » demeure méconnue¹⁴. En revenant sur la montée du climat anticlérical qui conduit à l'interdiction des

⁹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

¹⁰ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

¹¹ Jérôme Krop, « Apogée et déclin des institutions privées laïques dans le département de la Seine : usages sociaux de l'enseignement privé et concurrence scolaire (1850-1901) » dans Jean-François Condette (dir.), *L'école une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVI^e siècle - XX^e siècle)*, Lille, Revue du Nord, 2013, p. 299-311.

¹² Sarah Ann Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003 ; Germaine Bourgade, *Contribution à l'étude d'une histoire de l'éducation féminine à Toulouse : de 1830 à 1914*, Toulouse, Publication de l'Université de Toulouse Le Mirail, 1980.

¹³ Monique de Saint Martin, « Une « bonne » éducation : Notre-Dame des Oiseaux à Sèvres », *Ethnologie française*, 1990, vol. 20, n° 1, p. 62-70 ; Christiane d'Ainval, *Le couvent des oiseaux. Ces jeunes filles de bonne famille*, Paris, Perrin, 1991.

¹⁴ En référence au titre de l'ouvrage de Patrick Cabanel et Jean-Dominique Durand, *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914 : colloque international de Lyon, Université Jean-Moulin-Lyon-III, 12-13 juin 2003*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2005.

congrégations en 1904 et en enquêtant sur le suivi des fermetures d'établissements, cette première partie apporte aussi sur ce point des premiers éléments de réponse.

Chapitre 1. L'enseignement libre pour jeunes filles mis au défi d'une concurrence inédite

Alors que l'enseignement libre prend majoritairement en charge l'éducation des jeunes filles, celui-ci doit faire face à de profondes mutations politiques et sociales à la fin du XIX^e siècle. Après une évolution des attentes en matière d'éducation féminine, une remise en question de la formation des enseignantes – laïques comme religieuses – conduisant à l'émergence de plusieurs initiatives visant à augmenter le niveau de qualification de ces dernières, l'enseignement privé voit arriver les nouvelles politiques éducatives instaurées par les républicains¹⁵. Ces derniers souhaitent alors bâtir une « école d'État » et ôter l'influence de l'Église dans la formation des futurs citoyens¹⁶. L'éducation des jeunes filles, suscite elle-aussi l'attention des républicains qui entendent former des futures mères et épouses capables de participer à la stabilité des foyers et plus généralement à l'équilibre de la société¹⁷. Mais s'investir dans cette formation suppose de reprendre la main sur l'Église, alors particulièrement présente dans l'éducation féminine. Lorsque Camille Sée dépose un premier projet de loi en 1878 en vue de créer une formation secondaire à destination des jeunes filles, l'enjeu est donc de s'imposer comme un acteur majeur au sein d'une offre déjà existante et qui rencontre un certain succès auprès des familles. Dès lors, plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre pour permettre cette conquête et répondre aux objectifs de laïcisation. Ainsi, ce chapitre interroge tout d'abord le contenu des discours républicains et des rapports ministériels afin de comprendre comment ces derniers affichent et mettent en valeur leur présence dans l'éducation des jeunes filles. Ce sera également l'occasion de revenir sur les mesures spécifiques prises à

¹⁵ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*, p. 145-210. Les chapitres 4 et 5 traitent successivement du profil des enseignantes laïques et religieuses et montrent les différents processus de professionnalisation qui se font jour dès les années 1820-1830. Voir également Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit. Concernant la formation des directrices de l'enseignement libre pour jeunes filles entre 1880 et 1939, voir le chapitre 5.

¹⁶ L'expression « école d'État » est empruntée à Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, *op. cit.* ; Voir aussi Jean-Noël Luc, *Histoire de l'enseignement en France*, *op. cit.* ; Jean-Noël Luc et Philippe Savoie, *L'État et l'éducation en France : XIX^e-XX^e siècles*, Lyon, ENS éditions, 2015.

¹⁷ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*

l'encontre des établissements congréganistes. Ensuite, l'analyse du *Bulletin de la SGEE* et du *Bulletin de la Société des agrégées*, association visant la défense des droits des enseignantes du secondaire public, permet de mieux mesurer le rôle joué par l'enseignement libre dans l'éducation des jeunes filles¹⁸. Par ailleurs, la correspondance académique ainsi que les rapports rédigés par les directrices des lycées de jeunes filles devant rendre compte du développement de leurs établissements mettent au jour les difficultés rencontrées par l'enseignement secondaire public. Enfin, les brochures d'établissements ainsi que *l'Annuaire de commerce Didot-Bottin* dans lequel ils demandent à figurer, montrent que les acteurs et les actrices de l'enseignement libre développent eux-aussi des stratégies pour revendiquer leur place au sein du paysage éducatif féminin.

Les nombreuses transformations scolaires qui découlent de la conquête républicaine ont donné lieu à différents travaux, dont certains portent plus spécifiquement sur l'enseignement féminin ou sur l'enseignement catholique par exemple¹⁹. L'historiographie est de fait relativement cloisonnée, séparant d'un côté l'enseignement public, et de l'autre, l'enseignement privé. Ce chapitre souhaite faire le lien entre les deux, en ayant l'éducation des jeunes filles comme focale. En permettant ainsi de porter une vue d'ensemble, il devient désormais possible d'envisager les complémentarités de deux offres éducatives, pourtant très souvent mises en opposition.

I Une offre éducative privée placée dans l'ombre d'une offre publique naissante

La loi qui a créé l'enseignement secondaire des jeunes filles est tout entière l'œuvre de la Troisième République. Elle a éclairé votre pensée. Elle a libéré votre conscience. Elle a fait de vous la compagne intellectuelle de votre mari. Elle vous a permis d'être, en

¹⁸ La Société des agrégées est fondée en 1920 et fait écho à celle des agrégés fondée en 1914, voir Yves Verneuil, « La Société des agrégées, entre féminisme et esprit de catégorie (1920-1948) », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 195-224.

¹⁹ Concernant l'enseignement féminin voir notamment, Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; Françoise Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991 ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007. Pour une histoire générale de l'enseignement privé, voir notamment Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, Paris, PUF, 2012. Concernant l'enseignement catholique voir entre autres, André Lanfrey (dir.), *Sécularisation, séparation et guerre scolaire : les catholiques français et l'école 1901-1914*, Paris, Éditions du Cerf, 2003 ; Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles : actes du colloque organisé par la Société d'histoire religieuse de la France, Toulouse, 18-20 mars 1994, et de la journée d'étude de l'Association française d'histoire religieuse contemporaine, Paris, 24 septembre 1994*, Paris, les Éditions du Cerf, 1995 ; Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003. Signalons également la parution récente de Samuel Gicquel (dir.), *L'Église dans l'enseignement secondaire : Les institutions catholiques en France (XIX^e-XXI^e siècles)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2022. Concernant plus particulièrement les congrégations voir notamment, Patrick Cabanel (dir.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914 : colloque international de Lyon, Université Jean-Moulin-Lyon-III, 12-13 juin 2003*, Paris, les Éditions du Cerf, 2005 ; Claude Langlois, « Le Catholicisme au féminin », *Archives de sciences sociales des religions*, 1984, vol. 29, 57.1, p. 29-53 ; Sarah Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003.

pleine intelligence, la première éducatrice de vos enfants. Elle vous a fait une place dans la cité. Le législateur, en vous mettant en pleine possession de vos aptitudes, a voulu relever votre dignité, celle du foyer domestique, faire l'unité de la famille, assurer l'unité de la patrie et vous associer à son relèvement.²⁰

En 1907, lorsque Camille Sée prononce ces mots devant un public formé d'enseignantes, de Sévriennes et d'hommes politiques, l'enseignement secondaire féminin public célèbre ses vingt-cinq années d'existence²¹. Si la fierté d'avoir créé une offre éducative éclairante et libératrice se lit dans son discours, Camille Sée mentionne également les bienfaits de cet enseignement qui sert tout autant les intérêts de la « famille » et de la « patrie ». C'est ainsi tout le paradoxe de cette offre publique qui se dévoile : derrière la revendication d'avoir créé un enseignement visant un certain épanouissement, cette « œuvre de la Troisième République » découle surtout d'enjeux politiques forts²². Dès lors s'impose le devoir de montrer le succès de cette réalisation, tant du côté des discours que du côté des chiffres. Les traces écrites laissées par les acteurs et actrices de l'enseignement secondaire féminin public lors de sa mise en place et d'événements commémoratifs, tels que dans le *Jubilé des Collèges et Lycées* publié en 1907 ou encore dans le *Cinquantenaire de l'école de Sèvres* édité en 1931 constituent ainsi de précieux témoignages révélateurs de la persistance d'un discours républicain engagé mais éloigné de la réalité²³. Par ailleurs, il est intéressant de se pencher sur les statistiques scolaires produites par l'académie de Paris afin de savoir dans quelle mesure ces dernières peuvent servir à prouver les réussites d'une ambitieuse conquête qui touche particulièrement les établissements congréganistes²⁴.

1. L'enseignement libre pour jeunes filles occulté des discours républicains

Le début de la III^e République et la mise en œuvre d'une « laïcité non religieuse » marque la fin d'une collaboration entre l'Église et l'État concernant l'éducation des filles²⁵. Celle-ci devient de fait un objet de conquête pour les républicains qui souhaitent éviter l'influence catholique dans la

²⁰ Extrait du discours de Camille Sée, *Le jubilé des lycées et des collèges de jeunes filles et de l'École normale de Sèvres*, Paris, Félix Alcan, 1911, p. 63. Les Sévriennes désignent les élèves de l'École normale supérieure de jeunes filles (ENSJF), établissement fondé en 1881 à Sèvres dans l'objectif de former les futures enseignantes du secondaire public féminin.

²¹ Les descriptions données dans le *Jubilé* relatent l'arrivée d'enseignantes, de sévriennes mais aussi des hommes politiques ayant participé à la création de cet enseignement féminin.

²² Cet argument est notamment défendu par Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

²³ *Le jubilé des lycées et des collèges de jeunes filles et de l'École normale de Sèvres*, Paris, Félix Alcan, 1911 ; *Le Cinquantenaire de l'école de Sèvres*, Paris, Printory, 1931.

²⁴ AN, AJ/16/4730-4732, rapports statistiques portant sur l'enseignement secondaire libre ; AN/16/4740, rapports statistiques portant sur l'enseignement supérieur libre.

²⁵ Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles*, op. cit., p. 22 ; l'expression de « laïcité anti religieuse » est empruntée à Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, p. 213.

formation des futurs citoyens et citoyennes. Dans son célèbre discours prononcé en 1870 et portant sur l'égalité dans l'éducation, Jules Ferry déclare refuser que l'Église joue encore un rôle dans la formation des jeunes filles : « les évêques le savent bien : celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari [...] C'est pour cela que l'Église veut retenir la femme, et c'est pour cela qu'il faut que la démocratie la lui enlève²⁶ ». La lutte contre l'influence religieuse dans l'éducation des jeunes filles n'est cependant pas le seul argument avancé par les républicains. La volonté de renforcer la République grâce à la formation des futures mères est également régulièrement exprimée. Ainsi, en 1880 lors de l'inauguration d'un cours féminin à Abbeville, Pierre Foncin, alors directeur de l'enseignement secondaire, déclare que « c'est l'institutrice française, c'est la mère française qui formeront l'avenir d'une robuste génération de citoyens et de soldats²⁷ ». Anne Amieux, ancienne directrice de l'École normale supérieure de jeunes filles (ENSJF) formant les enseignantes et directrices du secondaire, se souvient également que Camille Sée « ayant fait une étude comparée de la condition de la femme dans divers pays et à diverses époques [...] souhaitait le relèvement du pays par une meilleure utilisation de toutes ses forces vives et des forces féminines en particulier²⁸ ». La mise en œuvre du projet républicain est donc non moins une action en faveur de l'émancipation des femmes qu'un acte politique visant à renforcer la Troisième République. Pour cela, la loi du 21 décembre 1880 prévoit la création de collèges et lycées de jeunes filles dispensant un enseignement payant et accessible à l'âge de 12 ans. Tout comme dans l'enseignement secondaire masculin, des classes primaires y sont adjointes afin de préparer celles qui se destinent à ce prolongement d'éducation²⁹. Alors que Camille Sée déclare que l'enseignement secondaire féminin est « l'œuvre de la Troisième République³⁰ », le programme d'études initialement proposé reprend en vérité largement celui alors dispensé dans de nombreux pensionnats : des études littéraires qui ne comprennent pas de latin ni de grec, des bases en mathématiques et en sciences, des langues vivantes, de la gymnastique, des arts ménagers et d'agrément (couture, dessin, musique, etc.) et des cours de morale³¹. Dans le but de séduire les familles catholiques, l'offre prévoit en outre un enseignement religieux facultatif ainsi que des cours de morale à propos desquels Françoise Mayeur précise qu'ils se rapprochent grandement des

²⁶ Jules Ferry, *Discours sur l'égalité d'éducation*, 10 avril 1870.

²⁷ Discours de Foncin (directeur de l'enseignement secondaire) prononcé pour l'inauguration de cours secondaires féminins à Abbeville le 15/12/1880, cité par Françoise Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, *op. cit.*, p. 108.

²⁸ *Le Cinquantenaire de l'école de Sèvres*, Paris, Printory, 1931, p. 114.

²⁹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 232.

³⁰ Extrait du discours de Camille Sée, *Le jubilé des lycées et des collèges de jeunes filles et de l'École normale de Sèvres*, Paris, Félix Alcan, 1911, p. 63. Les Sévriennes désignent les élèves de l'École normale supérieure de jeunes filles (ENSJF), établissement fondé en 1881 à Sèvres dans l'objectif de former les futures enseignantes du secondaire public féminin.

³¹ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*, p. 267. Pour une comparaison de l'offre d'enseignement entre les établissements libres et publics, voir les chapitres 3 et 4.

enseignements religieux durant les premières années³². Tant dans le contenu que dans son organisation, le programme d'études s'éloigne par ailleurs de celui destiné aux garçons qui rencontre de vives critiques au début des années 1880³³. Le décret du 14 janvier 1882 détermine un cycle d'études de trois ans pour les jeunes filles âgées de 12 à 15 ans auquel vient s'ajouter un cycle supplémentaire facultatif de deux ans pour celles qui ont entre 15 et 17 ans. Une sixième année vient ensuite s'ajouter afin de préparer celles qui désirent intégrer l'École normale supérieure de jeunes filles. Du côté des garçons, le programme se déroule sur sept années et prépare au diplôme du baccalauréat tandis que les jeunes filles n'ont au départ accès qu'à un diplôme de fin d'études secondaires. C'est donc un principe d'enseignement différencié qui prévaut lors de la création de cet enseignement secondaire public, reprenant alors le modèle diffusé au sein de l'enseignement libre qui séduit un nombre grandissant de familles. Dans les années qui suivent, cette offre publique se trouve parfois chahutée par un vent de critiques mais pour autant, les discours républicains continuent de faire fi du rôle joué par l'enseignement libre et s'attribuent les évolutions observées en matière d'éducation féminine, à l'image de celui prononcé par Camille Sée en 1907. Les célébrations anniversaires de l'enseignement secondaire public féminin se multiplient et constituent autant d'occasions d'afficher les bienfaits et le succès de cette offre tout en passant sous silence la domination antérieure de l'enseignement libre, qu'il soit religieux ou laïque, mais aussi le dynamisme toujours affiché par certains établissements privés. Encore en 1931, l'ouvrage commémoratif consacré au cinquantième de l'École de Sèvres (ENSJF) est dédié à la mémoire de Camille Sée, présenté comme le « Promoteur et rapporteur des lois du 21 décembre 1880 et du 26 juillet 1881 portant création de l'Enseignement secondaire féminin et de l'École normale des Professeuses-femmes »³⁴. L'action de l'enseignement libre dans le développement d'une éducation secondaire à destination des jeunes filles, pourtant attestée dès la seconde moitié du XIX^e siècle, se voit de fait éludée au profit de la constante mise en valeur du rôle de l'État, présenté comme l'unique instigateur des évolutions majeures apportées en matière d'éducation féminine.

Cette mésestime de l'enseignement libre s'avère particulièrement ancrée et se diffuse également au sein du personnel académique comme en témoignent les propos de l'inspecteur Désiré Roustan cités précédemment. En effet, celui-ci n'hésite pas à s'adresser au recteur en déplorant l'attitude de l'administration qui, selon lui, refuse de voir l'existence d'établissements secondaires privés

³² Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 233.

³³ Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, n° 3, p. 149-169.

³⁴ *Le Cinquantième de l'école de Sèvres*, Paris, Printory, 1931, p. 5.

féminins qui continuent de se développer sur le territoire parisien presque quarante ans après la mise en place de la loi Camille Sée³⁵.

Au reste, les discours ne sont pas les seuls à servir les intérêts républicains puisque les données scolaires collectées par l'académie participent elles-aussi à effacer le rôle de l'enseignement libre dans l'éducation des jeunes filles jusque dans l'entre-deux-guerres. Plus encore, la volonté de faire reculer l'influence de l'Église dans l'éducation y apparaît comme une priorité.

2. Des rapports statistiques au service d'une lutte contre l'Église

La production de données scolaires portant sur les établissements secondaires et supérieurs libres de l'académie de Paris est définie par plusieurs circulaires ministérielles dont certaines sont conservées dans les archives dépouillées³⁶. De fait, le ministère de l'Instruction publique demande chaque année aux académies d'établir des rapports statistiques destinés à produire des données quantitatives mesurant l'évolution de l'enseignement libre. À ce titre, chaque académie répertorie entre autres le nombre d'établissements secondaires et supérieurs libres ainsi que leurs effectifs. Jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale, ceux de l'académie de Paris se présentent sous la forme d'un tableau accompagné d'un rapport rédigé par l'inspecteur qui transmet ensuite ces documents au recteur³⁷. Pour les établissements secondaires, ils sont normalement établis chaque année, mais leur présence est moins régulière dans les archives à partir de 1918. Si cela ne prouve pas que les rapports manquants n'ont pas existé, la simplification des tableaux durant l'entre-deux-guerres plaide cependant pour une tendance à l'allègement de la surveillance de ces établissements (cf. Annexe 3-A). Grâce à ces données, le ministère affirme vouloir obtenir « un aperçu complet de l'enseignement libre (établissements, corps enseignant, population scolaire, transformations, résultats obtenus aux examens, etc.)³⁸ » mais celui-ci omet pourtant largement la question des établissements libres pour jeunes filles.

Comme le rappellent Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie et Henri Peretz dans un article de 1979, les statistiques scolaires sont souvent établies par l'institution elle-même ce qui invite à porter un regard critique sur les conditions dans lesquelles elles ont été produites³⁹. Le type de

³⁵ AP 3627W46, note de Désiré Roustan, inspecteur de l'académie de Paris, adressée au recteur, 14 juin 1920.

³⁶ Une étude sur les établissements libres féminins déclarés d'enseignement primaire mais accueillant des jeunes filles reste à mener.

³⁷ AN, AJ/16/4730-4732, rapports statistiques portant sur l'enseignement secondaire libre ; AN/16/4740, rapports statistiques portant sur l'enseignement supérieur libre.

³⁸ AN, AJ/16/4731, lettre du ministère adressée au recteur, 31 octobre 1907.

³⁹ Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, et Henri Peretz, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, vol. 20, n° 4, p. 669-702. Les auteurs s'attachent à montrer comment les conditions de production et d'utilisation institutionnelles des données scolaires permettent d'interpréter ces données et plus généralement de mieux comprendre l'institution scolaire.

données collectées reflète ainsi les préoccupations ministérielles et sont à rapprocher d'un contexte social et politique particulier. Concernant plus spécifiquement les données scolaires portant sur l'enseignement privé, les auteurs déclarent que si l'administration collecte des statistiques d'effectifs pour l'enseignement privé, c'est dans le but de mesurer « l'état de la concurrence »⁴⁰. Dès lors, il est intéressant d'interroger la relative absence des établissements féminins au sein des rapports statistiques portant sur l'enseignement secondaire et supérieur libre.

Concernant les rapports portant sur l'enseignement secondaire libre tout d'abord, certaines données ne sont pas le reflet de la réalité du terrain car les établissements secondaires libres pour jeunes filles n'apparaissent dans les tableaux qu'en 1911 alors que la première mention d'un établissement secondaire pour jeunes filles apparaît en 1879⁴¹. En 1914, ces mêmes rapports font état de trois établissements féminins dans le département de la Seine – le Cours Montalembert, l'Institut Franklin et l'École La Bruyère – tandis que la même année Louise Desrez, directrice de l'École normale catholique, présente au Congrès de l'Enseignement libre un rapport sur l'enseignement secondaire libre féminin à Paris dans lequel elle dénombre une vingtaine d'établissements⁴². En outre, les tableaux établis jusqu'en 1935 ne prévoient pas dans leur format la présence de ces établissements puisque c'est simplement une note manuscrite de l'inspecteur ajoutée dans la colonne « observations » qui permet de savoir quels sont les établissements accueillant des jeunes filles. Après 1935, plusieurs départements de l'académie de Paris comme la Seine-et-Oise ou le Loiret utilisent finalement une nouvelle catégorisation pour différencier les établissements : ceux accueillant des garçons et ceux accueillant des jeunes filles. Pourtant le département de la Seine, qui compte le plus d'établissements féminins, continue quant à lui de distinguer les établissements laïques et ecclésiastiques destinés à un public masculin. Il semble donc que cette évolution soit davantage le résultat de décisions locales, à l'échelle des départements, qu'une application généralisée résultant d'une nouvelle attention ministérielle portée à l'enseignement libre pour jeunes filles.

La présence d'établissements féminins dans les rapports statistiques établis pour l'enseignement supérieur libre s'affiche elle-aussi bien tardivement dans les tableaux ministériels. Ces derniers mentionnent simplement le nom du directeur ou de la directrice, l'objet d'enseignement ainsi que les effectifs des élèves et du personnel. Outre le fait que le public accueilli soit plus âgé, il est possible que les moindres conditions imposées pour ouvrir un établissement

⁴⁰ D'après les auteurs, cette évaluation de la concurrence est parfois explicitement mentionnée comme dans le dossier préparatoire du rapport au Conseil académique de Lille en 1926-1927. Il y figure une note précisant : « quand il y a concurrence entre collèges privés et publics, faire des statistiques ». Voir *Ibid.*, p. 674.

⁴¹ AN, AJ/16/4699, registre de déclarations d'ouverture d'écoles secondaires libres, 1850-1924. Fanny Beautier demande l'ouverture d'un pensionnat de jeunes filles le 13 août 1879.

⁴² Fénelon Gibon, « L'enseignement secondaire féminin », *Bulletin de la SGEE*, Paris, 1920, p. 100.

supérieur puissent également expliquer que ces tableaux soient plus lacunaires que ceux portant sur l'enseignement secondaire libre⁴³. Par ailleurs, le rapport rédigé en 1901 apporte une explication complémentaire à ce décalage puisque les établissements supérieurs sont considérés comme « un précieux complément de l'enseignement universitaire » dont « l'État doit, non pas tolérer, mais encourager judicieusement son développement et ses progrès⁴⁴ ». Concernant la présence d'établissements féminins dans ces rapports, celui de 1916-1917 déclare deux établissements dispensant un enseignement secondaire aux jeunes filles. Il s'agit de l'École normale catholique (ENC) créée par Louise Desrez en 1906 et de l'École normale libre (ENL) fondée par Madeleine Daniélou en 1907. Ces deux institutions, pourtant connues du paysage éducatif parisien, sont simplement décrites comme dispensant un « enseignement général » sans qu'il soit mentionné que le public accueilli est exclusivement féminin :

Illustration 1. Des établissements secondaires féminins dans les rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre.

École normale libre pour jeunes filles 24 Bd - Victor Hugo - Neuilly	M ^{mes} Daniélou Dubineau Pierard	M ^{me} Daniélou	Enseignement général	10	76 audit: 9
École normale catholique - 139 rue de Sèvres -	M ^{lle} Desrez M ^{lle} Coussaint Delma de Mezerac	M ^{lle} Desrez	Enseignement général	88	83 audit: 85

Source : AN, AJ/16/4740, rapport statistique de l'enseignement supérieur libre, 1916-1917.

Là encore, aucune colonne ne prévoit une distinction entre les établissements féminins, masculins ou mixtes. En outre, il n'est pas précisé que ces deux établissements dispensent un enseignement secondaire ainsi qu'une préparation à différents diplômes de l'enseignement supérieur. Il faut finalement attendre le rapport de 1920 pour observer une évolution dans le contenu des informations collectées par ces tableaux. En effet, les effectifs des élèves sont alors répartis par sexe et nationalité (française ou étrangère) ce qui permet finalement de détecter les établissements pour jeunes filles et les établissements mixtes. Cette nouvelle distinction ne permet cependant toujours pas d'identifier les établissements supérieurs libres qui dispensent un enseignement secondaire aux jeunes filles.

⁴³ Les conditions demandées à l'ouverture des établissements secondaires et supérieurs libres sont présentées dans le prochain chapitre.

⁴⁴ AN, AJ/16/4740, rapport sur la situation de l'enseignement supérieur libre à Paris, 1901.

L'absence de catégorisation visible des établissements libres pour jeunes filles dans les rapports statistiques découle également de la variété de leurs statuts juridiques. Le chapitre suivant montre effectivement qu'ils peuvent tout aussi bien être déclarés comme étant d'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, peu importe le niveau d'enseignement donné. Les rapports statistiques, établis par niveau d'enseignement, ne permettent donc pas de rendre compte de la variété de l'offre éducative existante au sein de l'enseignement libre féminin⁴⁵. Dès lors, le manque de visibilité de l'enseignement libre pour jeunes filles au sein des rapports statistiques dépouillés peut être interprété comme une forme de désintérêt de la part de l'institution pour cette offre privée mais aussi comme le signe d'une impossibilité à suivre précisément celle-ci⁴⁶.

En revanche, la surveillance des établissements laïques, ecclésiastiques, congréganistes ou anciennement congréganistes constitue une priorité du ministère jusqu'en 1914 et reste particulièrement présente jusqu'en 1935 pour les établissements secondaires du département de la Seine. Ainsi, l'inspecteur détaille le nombre d'établissements laïques ouverts, le nombre d'établissements congréganistes fermés et ceux qui ont rouvert en se sécularisant. C'est finalement un solde négatif ou positif qui est dressé dans l'objectif d'évaluer les pertes et les gains de l'enseignement libre catholique. Cette pratique illustre ainsi les propos de Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie et Henri Peretz qui affirment qu'entre 1880 et 1950 « au moins », l'étude de l'évolution des effectifs au sein de l'enseignement privé est considérée comme un moyen de mesurer le « renforcement de l'attachement à la République » ou au contraire une « augmentation de l'influence sociale de l'Église »⁴⁷. La volonté de reprendre la main sur l'éducation est particulièrement prégnante au tournant du XX^e siècle et entraîne le vote de plusieurs lois visant à limiter le rôle de l'Église dans ce domaine. Ainsi, la loi du 1^{er} juillet 1901 dite Waldeck-Rousseau ôte le droit d'enseigner aux membres de congrégations non autorisées par le gouvernement, la loi du 7 juillet 1904 interdit à toutes les congrégations le droit d'enseigner et en 1905 la séparation est finalement actée entre l'Église et l'État⁴⁸. À travers ces rapports statistiques, le ministère entend ainsi surveiller l'application de ces lois et centre l'attention des inspecteurs sur ce point. Notons cependant qu'entre 1906 et 1915, on observe que la vigilance porte aussi sur la qualité de

⁴⁵ Cette spécificité est également constatée par Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, et Henri Peretz, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », art. cit.

⁴⁶ Cette seconde hypothèse fait l'objet du chapitre 2.

⁴⁷ Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, et Henri Peretz, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », art. cit., p. 675.

⁴⁸ Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, op. cit. ; Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles*, op. cit. ; André Lanfrey, *Sécularisation, séparation et guerre scolaire*, op. cit. ; Jean-Noël Luc (dir.), *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit. Comme expliqué dans la suite de ce chapitre, la loi de 1904 est abrogée par le gouvernement Vichy le 3 septembre 1940.

l'enseignement dispensé⁴⁹. Ainsi, dans un courrier daté du 13 novembre 1912, le vice-recteur s'adresse à l'inspecteur d'académie et lui demande des informations complémentaires :

il conviendra que votre rapport comprenne les pièces annexes suivantes : [...] le nombre des élèves qui suivent l'enseignement du grec, avec latin, sans latin ou des enseignements d'un caractère différent de celui qui est donné dans les lycées et collèges (sections commerciales, etc...). 3° un état du personnel de direction, d'enseignement et de surveillance comprenant la statistique exacte des grades et titres universitaires dont ce personnel serait éventuellement pourvu. 4° un tableau du résultat des examens⁵⁰.

Le vice-recteur met donc ici l'accent sur deux points qu'il prend soin de souligner : la proportion d'élèves suivant des formations équivalentes au secondaire public et le niveau de qualification du personnel. Il précise en outre que « M. le ministre tient à ce que le rapport [...] porte principalement sur les points suivants : situation de l'enseignement secondaire libre ; progrès ou recul ; leurs causes ; nature de la propagande faite en faveur des écoles libres ; champ de recrutement ; motifs de la préférence des familles⁵¹ ». Finalement, il ne s'agit pas tant d'avoir un « aperçu » de l'enseignement secondaire libre que d'évaluer la concurrence qu'il représente pour le développement de l'enseignement public, en se limitant toutefois à l'éducation des jeunes gens.

Ainsi, l'éventuelle concurrence faite par l'enseignement libre pour jeunes filles aux collèges et lycées féminins ne semble pas faire l'objet d'une attention particulière au sein du ministère. Cette attitude ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas une forme de rivalité entre l'offre publique et privée mais elle permet d'envisager l'existence d'une complémentarité tolérée du côté public. Plus encore, elle interroge les capacités de contrôle et de surveillance de cette offre privée sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre suivant. L'enseignement congréganiste fait au contraire l'objet d'une surveillance particulière qui consiste à surveiller les fermetures d'établissements et les éventuelles sécularisations. Dès lors, les rapports statistiques étudiés pour cette recherche donnent à voir un enseignement libre pour jeunes filles peu présent sur le territoire parisien et presque exclusivement catholique, ce qui semble être éloigné des faits.

L'hégémonie de l'enseignement secondaire féminin public, affichée et revendiquée par les républicains, aussi bien dans les discours que dans les données scolaires produites, se heurte pourtant à une partie de l'opinion publique qui ne souhaite pas voir l'État reprendre la main sur l'éducation des jeunes filles.

⁴⁹ Pour l'année 1915, la préparation au baccalauréat fait l'objet d'un tableau à part.

⁵⁰ AN, AJ/16/4730, courrier du vice-recteur adressé à l'inspecteur d'académie, 13 novembre 1912.

⁵¹ *Ibid.*

II Résistances de l'enseignement libre féminin

Le dépouillement du *Bulletin de la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement* (SGEE), association créée en 1868 et visant à promouvoir l'enseignement libre catholique, constitue une source précieuse pour faire résonner les voix dissonantes qui se font entendre lors de la création et du développement de l'offre publique d'enseignement secondaire pour les jeunes filles. Bien que les catholiques ne constituent qu'une partie de la clientèle de l'enseignement libre, leur opposition au modèle républicain révèle en filigrane les arguments qui peuvent être formulés à son encontre. Par ailleurs, sa mise en œuvre rencontre des difficultés matérielles que les directrices de lycées de jeunes filles et certains inspecteurs décrivent dans des rapports à destination du conseil académique⁵². Alors que les discours républicains tendent à effacer le rôle joué par l'enseignement libre dans l'éducation des jeunes filles, l'analyse d'échanges confidentiels entre le ministère et l'inspection académique laisse entendre que le maintien d'une concurrence entre les deux modèles peut servir les intérêts du système public⁵³.

1. Des voix revendiquant un autre modèle pour l'éducation des jeunes filles

Louis de Naurois, professeur de droit canonique à l'Institut catholique de Toulouse (1909-2006), donne une définition de la liberté d'enseignement dans l'ouvrage dirigé par Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline consacré à l'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles. Selon lui, cette forme de liberté fait partie du « cortège des diverses libertés admises par le Droit » telles que la liberté religieuse, la liberté de penser ou celle encore de se déplacer⁵⁴. Ce principe n'a de cesse d'être défendu dans le *Bulletin de la SGEE* qui souhaite que les familles puissent choisir l'éducation donnée à leurs enfants. Ainsi en 1902, alors que l'enseignement libre subit les effets des politiques anticléricales d'Émile Combes, président du Conseil des ministres qui mèneront en 1905 à l'édiction de loi de séparation des Églises et de l'État, on peut lire dans la revue : « l'enseignement sera-t-il libre ou non ? Le père de famille aura-t-il, oui ou non, le droit d'élever ses enfants comme bon lui conviendra, de leur inculquer les principes dans lesquels il a été élevé lui-même, ou devra-t-il au nom de la liberté, abandonner ce droit à l'État⁵⁵ ? ». Mais au-delà de défendre le droit à la liberté d'enseignement, c'est surtout l'enseignement catholique que la SGEE souhaite préserver :

⁵² AN, AJ/16/2703 et AN, AJ/16/2689, rapports des directrices de lycées de jeunes filles et de l'inspecteur d'académie à destination du conseil académique.

⁵³ AN, AJ/16/4743, courrier confidentiel de Jules Ferry adressé à l'inspecteur général de l'académie de Paris, 1880 ; AN, AJ/16/2703, rapport de l'inspecteur d'académie Désiré Roustan adressé au recteur, 1923.

⁵⁴ Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles*, op. cit., p. 15.

⁵⁵ *Bulletin de la SGEE*, décembre 1902, p. 934.

il faut mener une campagne de vive opposition aux démolisseurs de cette liberté de l'enseignement secondaire, dont la question a rempli plus de la moitié du siècle dernier, réalisant une marche ascensionnelle de 1850 à 1875, et redescendant sous une tyrannie meurtrière depuis 1880. Oui, il faut combattre nos ennemis, mais avec une armée compacte, disciplinée, pour conjurer un désastre comme celui qui s'annonce à nouveau contre l'enseignement religieux⁵⁶.

Accusant directement les républicains de vouloir revenir sur la loi Falloux de 1850 et la loi Laboulaye de 1875 définissant respectivement la liberté d'enseignement pour les niveaux secondaire et supérieur, la SGEE insiste ici sur la nécessité d'unir les acteurs et actrices de l'enseignement libre afin de lutter contre les politiques républicaines visant à reprendre la main sur l'éducation des générations à venir. Au-delà du vocabulaire belliqueux employé ici, cette prise de position est révélatrice de l'hostilité présente au sein d'une partie des catholiques qui s'oppose à l'autorité de l'État sur l'éducation.

La question de la formation des jeunes filles fait elle-aussi partie de ces débats. En 1882, dès la création des premiers lycées de jeunes filles, la SGEE fait part de son désaccord et ce sont diverses critiques qui apparaissent régulièrement dans son *Bulletin* durant plusieurs décennies. En 1885, elle se dresse contre le discours des républicains présentant la loi Camille Sée comme un progrès pour l'éducation féminine car elle y voit davantage une loi visant l'Église et non l'intérêt des jeunes filles⁵⁷. Trois ans plus tard, ce sont les Écoles normales de Sèvres et de Fontenay destinées à former les enseignantes et directrices de l'enseignement public féminin qui reçoivent les foudres de la SGEE : ces institutions formeraient alors des « maîtresses libre-penseuses » dont la plupart auraient perdu la foi dès leur arrivée⁵⁸. En 1890 encore, la SGEE s'attaque aux enseignements dispensés dans les lycées de jeunes filles et dénonce les « lacunes des programmes au point de vue religieux » et « l'esprit universitaire qui menace de s'infiltrer ainsi dans les âmes des femmes⁵⁹ ». Un an après, le modèle républicain est toujours au centre de l'attention puisqu'il est accusé de fabriquer des « pédantes » et des « déclassées⁶⁰ ». Dans les années qui suivent, l'opposition catholique se fait plus virulente encore puisque plus de vingt ans après la création de l'enseignement secondaire féminin public, la SGEE dénonce en 1903, au cœur des lois anti-congréganistes, l'esprit

⁵⁶ *Ibid.*, décembre 1903, p. 1137.

⁵⁷ *Bulletin de la SGEE*, « les lycées et collèges de jeunes filles en 1885 », 1885, p. 694-707.

⁵⁸ *Ibid.*, janvier 1888, p. 90. L'École normale de Sèvres forme les enseignantes du secondaire dont certaines prendront les postes de direction des lycées de jeunes filles. L'École normale de Fontenay forme quant à elle les enseignantes des écoles normales primaires en charge de la formation des institutrices et celles des Écoles primaires supérieures (EPS). Voir notamment Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Jo Burr Margadant, *Madame le professeur: women educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton university press, 1990 ; Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeuses... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2012 ; Mélanie Fabre, « La jeunesse de Fontenay : l'impulsion de Félix Pécaut pour un nouvel enseignement populaire, féminin et laïque (1880-1899) », *Histoire de l'éducation*, 2022, vol. 158, n° 2, p. 63-96.

⁵⁹ *Ibid.*, janvier 1890, p. 35.

⁶⁰ *Ibid.*, novembre 1891, p. 814.

conquérant du nouveau modèle républicain : « on sait que l'enseignement secondaire des filles s'étend de plus en plus, que l'État aspire, par lui, en s'en réservant le monopole, à mettre la main sur toutes les futures mères de famille de la classe dirigeante⁶¹ ». C'est ainsi à la fois le modèle de formation proposé par les républicains qui est attaqué et le droit à la liberté d'enseignement qui est défendu. Ces différents exemples donnent finalement à voir les inquiétudes de certains catholiques envers un modèle éducatif laïque dans lequel la vertu, la morale et la religion seraient insuffisamment présentes pour assurer la formation des jeunes filles, qu'elles soient issues de la bourgeoisie et destinées au domicile conjugal et à la maternité, ou qu'elles appartiennent aux classes les plus pauvres et qu'elles se trouvent dans l'obligation de travailler⁶².

Tandis que ces positions, attendues du côté des milieux catholiques conservateurs, se maintiennent dans le temps, un nouvel argument apparaît dans le discours de la SGEE au début des années 1910 montrant sa capacité à réagir aux nouveaux débats concernant les objectifs de formation des jeunes filles. Ainsi en 1911, Louise Desrez, fondatrice de l'École normale catholique aux côtés de Madeleine Daniélou et fervente partisane de l'enseignement libre, soutient toujours le principe d'une éducation différenciée selon la classe sociale des jeunes filles en affirmant que si un enseignement primaire est suffisant pour certaines, d'autres en revanche ont besoin de recevoir « une éducation intellectuelle qui soit en rapport avec la culture générale du milieu dans lequel elles sont appelées à vivre⁶³ ». Elle souhaite cependant améliorer l'organisation de l'enseignement secondaire libre afin de « donner satisfaction aux vœux des parents qui désirent procurer à leurs filles, avec le bienfait d'une bonne formation religieuse, une instruction analogue à celle que leurs fils reçoivent dans les Lycées ou les Collèges⁶⁴ ». Dans cette perspective, la SGEE relaie à plusieurs reprises l'importance d'instaurer, facultativement, un enseignement de latin et une préparation au baccalauréat dans les établissements libres dispensant un enseignement secondaire aux jeunes filles. En mai 1912, un rapport présente ainsi un projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles qui doit « faire prévaloir la *culture secondaire* » en proposant un enseignement facultatif du latin dans tous les établissements dispensant une formation secondaire ainsi qu'une préparation au baccalauréat « dans les grandes villes [...] en vue de former une élite intellectuelle féminine dont [la] société catholique reconnaît le besoin⁶⁵ ».

⁶¹ *Bulletin de la SGEE*, 1903, p. 1125.

⁶² Plusieurs numéros du *Bulletin de la SGEE* font état de la nécessité de développer des cours commerciaux et d'ouvrir des écoles professionnelles pour les jeunes filles pauvres afin d'éviter le développement des mauvaises mœurs. Voir notamment le *Bulletin* de février 1893, p. 111 et celui de mai 1893, p. 282.

⁶³ *Ibid.*, avril 1911, p. 324. Pour une biographie de Louise Desrez et Madeleine Daniélou, voir le chapitre 5.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ *Bulletin de la SGEE*, 1913, p. 571. Pour une analyse des contenus enseignés au sein des institutions libres pour jeunes filles, laïques et catholiques, voir les chapitres 3 et 4.

L'idéal d'un état enseignant se voit donc bousculé par la montée de voix dissidentes émanant des milieux catholiques qui militent pour le maintien du principe de liberté d'enseignement et consécutivement pour la défense d'une offre éducative plurielle qui permette aux familles de choisir un modèle éducatif qui leur convienne. La question de la formation des jeunes filles n'échappe pas à ces débats et, plus encore, ce sont les objectifs de cet enseignement secondaire féminin qui sont discutés au sein de la SGEE, montrant ainsi des préoccupations similaires, tant du côté des milieux catholiques que laïques. Alors que ces discours laissent suggérer l'existence d'une concurrence exacerbée, l'analyse de la correspondance académique laisse cependant envisager un autre lien entre le modèle public et privé.

2. Une complémentarité révélée par les réalités du terrain

Les préoccupations concernant les installations matérielles des lycées, qu'ils soient pour les garçons ou les jeunes filles, font l'objet de nombreux débats depuis le XIX^e siècle. Dans un ouvrage consacré aux lycées paru en 2005, l'historien Marc Le Cœur montre en effet que les conditions d'installation des lycées inquiètent l'administration depuis le début du XIX^e siècle⁶⁶. En 1880, Octave Gréard alerte dans une « note sur les besoins de l'enseignement secondaire à Paris » sur le surpeuplement des lycées parisiens et leur état de délabrement⁶⁷. Malgré la construction de nouveaux lycées sur tout le territoire, vingt pour la seule année de 1883 (dont six lycées pour garçons), les établissements parviennent difficilement à répondre à l'augmentation des effectifs ainsi qu'aux nouvelles exigences demandées en matière d'hygiène. Marc Le Cœur note de fait que le manque de place est récurrent, tant du côté masculin que féminin, et que des possibilités d'agrandissement ou d'annexion ne sont pas toujours envisageables. Concernant plus particulièrement les établissements publics féminins, Françoise Mayeur montre elle-aussi que le personnel des lycées de jeunes filles se plaint régulièrement des conditions dans lesquelles il travaille et que ces difficultés, presque vingt ans après la création des premiers établissements, sont toujours mentionnées dans les rapports faits aux conseils académiques. Outre la persistance de ces débats dans le temps, l'historienne montre qu'ils concernent tout le territoire français et qu'ils ne se limitent pas à un petit nombre d'établissements. Elle évoque entre autres des bâtiments mal entretenus ou

⁶⁶ Pour une histoire architecturale des lycées, voir notamment Marc Le Cœur, « Les lycées dans la ville : l'exemple parisien (1802-1914) », *Histoire de l'éducation*, 2001, n° 90, p. 131-167 ; Marc Le Cœur, « L'architecture et l'installation matérielle des lycées. La réglementation et sa mise en œuvre (1802-1940) » dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 2005, p. 363-380 ; Stéphanie Dauphin, « Le vice-recteur Octave Gréard, rénovateur des lycées parisiens (1880-1895) » dans *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, *op. cit.*, p. 415-425.

⁶⁷ AN, F/17/7574, « Note sur les besoins de l'enseignement secondaire à Paris » rédigée par Octave Gréard et citée par Marc Le Cœur, « Les lycées dans la ville : l'exemple parisien », *art. cit.*

encore l'absence d'électricité⁶⁸. Le dépouillement des rapports adressés au conseil académique révèle quant à lui que la capitale n'est pas épargnée par ces contraintes matérielles persistantes, mais aussi que la croissance des effectifs des établissements publics se heurte à plusieurs obstacles.

Durant les premières années du XX^e siècle qui voient naître les lois interdisant les congrégations enseignantes, les observations faites par les directrices de lycées se concentrent sur la captation d'une nouvelle clientèle issue de la fermeture des établissements congréganistes. Dans le rapport produit en 1906-1907, la directrice du lycée Lamartine déclare ainsi l'inscription d'une douzaine d'élèves issues des « couvents fermés pendant les dernières grandes vacances⁶⁹ », mais elle tempère cependant l'effet des mesures prises par les républicains : « jusqu'à cette année scolaire, l'augmentation de notre effectif n'avait eu aucun rapport direct avec la fermeture des maisons religieuses⁷⁰ ». Quelques années plus tard, ce n'est plus la croissance des effectifs des lycées de jeunes filles qui préoccupe les directrices mais au contraire la capacité à accueillir les élèves dans de bonnes conditions. En 1923, la directrice du lycée Racine déclare ainsi que « l'effectif moyen et le nombre des tables est parfois insuffisant », ce qui contraint le personnel à ajouter des « tables volantes⁷¹ ». Anna Caron, directrice du lycée Jules Ferry, fait part la même année de la dégradation des conditions d'accueil des jeunes filles : « le lycée est trop petit pour l'effectif qu'il reçoit ; les gênes s'ajoutent et créent chaque jour des difficultés dont tout souffre⁷² ». Ces plaintes ne sont pas ignorées par l'académie et trouvent un appui auprès de l'inspecteur d'académie, Désiré Roustan. Celui-ci écrit dans son rapport au ministère : « La cause, je ne dis pas de tous les fléchissements, mais de plusieurs, c'est l'insuffisance de l'installation, l'exiguïté ou le mauvais entretien des locaux scolaires. Nos grands lycées eux-mêmes se plaignent de manquer de place⁷³ ». Il illustre son propos de divers exemples pris dans l'académie, à l'instar des cours secondaires de Provins dont les élèves sont contraintes d'aller aux bains de la ville, car elles ne disposent que « d'une cuvette pour trois élèves », ou encore des cours de Pontoise qui « sont partiellement installés dans des baraquements glacés l'hiver, étouffants l'été⁷⁴ ». Mais alors que les directrices s'inquiètent du manque de moyens dans leurs établissements, Roustan se soucie quant à lui des répercussions sur le succès du développement de l'enseignement public : « Comment les familles ne se lasseraient-elles pas d'envoyer leurs enfants dans des maisons aussi mal tenues, parfois même insalubres⁷⁵ ? ».

⁶⁸ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit, p. 167.

⁶⁹ AN, AJ/16/2789, rapport rédigé par la directrice du lycée Lamartine à destination du conseil académique, année 1906-1907.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ AN, AJ/16/2703, rapport rédigé par la directrice du lycée Racine à destination du conseil académique, année 1922-1923.

⁷² AN, AJ/16/2703, courrier d'Anna Caron à destination du conseil académique, 25 mai 1923.

⁷³ AN, AJ/16/2703, rapport rédigé par Désiré Roustan, inspecteur de l'académie de Paris, 1923.

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ AN, AJ/16/2703, rapport rédigé par Désiré Roustan inspecteur de l'académie de Paris, 1923.

L'inspecteur académique s'alarme par ailleurs d'une diminution des effectifs des lycées de jeunes filles qu'il n'explique pas par la faible natalité qui a suivi les années de guerre, mais plutôt par les meilleures dispositions dans lesquelles se trouvent les établissements libres⁷⁶. Au vrai, si la croissance des effectifs est avérée dans l'enseignement public féminin, passant de 9 001 élèves en 1885-1886 à 83 537 à la veille de la Seconde Guerre mondiale, elle semble davantage résulter d'une augmentation de la proportion de jeunes filles suivant un enseignement secondaire plutôt que d'une captation majeure de la clientèle des établissements privés⁷⁷. En outre, les meilleures conditions d'accueil de ces derniers, avancées dans les années vingt par Désiré Roustan, constituent encore un critère de sélection auprès de certaines familles dans les années trente⁷⁸.

Au-delà de montrer les capacités de résistances de l'enseignement libre face au développement de l'offre publique, ces témoignages laissent également entrevoir une complémentarité entre les deux modèles. Dans les années vingt, Roustan reconnaît par ailleurs qu'une diversité de l'offre éducative peut favoriser l'émulation et créer une dynamique susceptible de servir les intérêts de l'enseignement public.

3. Une liberté d'innovation qui fait du bruit

De cette concurrence nous devons attendre pourtant plusieurs bons effets. Nous ne pouvons la supprimer et, si nous le pouvions, ce défaut de libéralisme serait une lourde faute. Il ne faut pas supprimer les rivaux, il faut voir en eux des stimulants nécessaires, les combattre en faisant aussi bien qu'eux, les vaincre en faisant mieux, si c'est possible⁷⁹.

Après s'être étendu sur l'insuffisance des conditions matérielles dans lequel l'enseignement secondaire féminin public est donné, Roustan défend dans le même rapport la nécessité de les améliorer afin de pouvoir concurrencer l'enseignement libre. Selon lui, il est impossible de supprimer cette offre privée mais elle peut cependant être un moteur pour l'enseignement public alors secoué par de nombreuses critiques concernant ses objectifs de formation⁸⁰. Plutôt que d'envisager une concurrence nuisant à l'enseignement public, l'inspecteur académique considère plutôt l'enseignement libre comme un stimulant permettant d'améliorer l'offre publique. Roustan n'est pas le seul à oser revendiquer les avantages de l'enseignement libre pour jeunes filles. En 1922,

⁷⁶ Concernant les effets de la Première Guerre mondiale sur les effectifs des élèves, garçons et filles, de l'enseignement secondaire public, voir notamment Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, Yves Verneuil (dir.), *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 151-154.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 366. Un tableau montre l'évolution des effectifs de l'enseignement secondaire public entre 1850 et 1939-1940 en distinguant notamment les établissements masculins et féminins.

⁷⁸ Voir le chapitre 4.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. L'offre de formation publique et privée est étudiée dans les chapitres 3 et 4.

la Société des Agrégées prend elle-aussi appui sur la meilleure organisation de l'enseignement libre pour réclamer une modification de l'enseignement donné dans les lycées de jeunes filles :

Ainsi le lycée de jeunes filles, qui fut un progrès sur l'institution de demoiselles de nos mères, est, par l'ironie des choses, devenu l'obstacle principal à la culture de nos filles. Or, il y a un enseignement qui dans cette évolution n'est pas handicapé, c'est l'école libre, héritière directe de l'enseignement congréganiste que l'on a précisément voulu battre en brèche, il y a quarante ans, par l'institution des lycées féminins. L'Église, immuable dans ses dogmes, ne l'est pas dans sa politique. Elle sait très bien adapter son action aux tendances et aux besoins modernes. Et ses adversaires doivent puiser là un haut exemple et s'efforcer de l'imiter au lieu de se contenter de vaines critiques. L'enseignement libre, qui n'avait pas de lycées, est aujourd'hui en train d'en créer auxquels il ne manque que le nom. Dans la seule région parisienne plusieurs ont été fondés récemment ; et il faut reconnaître qu'ils sont bien organisés et dans tous les cas répondent mieux aux besoins actuels des femmes que nos lycées⁸¹

Tout comme les propos de l'inspecteur académique, la Société des Agrégées se fait ici l'écho de voix qui s'élèvent contre un enseignement secondaire féminin public qui n'est plus à même de répondre à la demande de la clientèle. En effet, en dépit du succès de l'œuvre républicaine, scolarisant plus de 49 000 élèves en 1920-1921, celle-ci fait l'objet d'un nombre grandissant de reproches depuis le début du XX^e siècle⁸². L'exemple du baccalauréat est particulièrement représentatif de cette situation puisque sous la pression de la clientèle et de la concurrence de l'enseignement libre, des cours de préparation à ce diplôme viennent finalement compléter, de façon officieuse, le cursus initial dès 1908. À la veille de la Première Guerre mondiale, ce sont désormais tous les lycées parisiens et de nombreux lycées de province qui proposent cette préparation⁸³. Malgré une demande de plus en plus pressante émanant de la clientèle et d'acteurs et actrices de l'enseignement public réclamant un cursus secondaire équivalent pour les filles et les garçons, l'État ne légifère sur cette question que dix ans plus tard lors de la parution du décret Bérard qui acte finalement l'alignement du programme d'enseignement féminin sur celui des garçons⁸⁴. La question de l'accès à ce diplôme suscite d'autant plus de tensions que l'enseignement libre, libéré des contraintes imposées à l'enseignement secondaire public féminin lors de sa création,

⁸¹ *Bulletin de la Société des Agrégées*, mai 1922. Concernant la Société des agrégées, voir notamment Yves Verneuil, « La Société des agrégées, entre féminisme et esprit de catégorie (1920-1948) », art. cit.

⁸² *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 366.

⁸³ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 398. Françoise Mayeur explique que les directrices recrutent des enseignants des lycées de garçons pour dispenser les cours de préparation au baccalauréat aux jeunes filles.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 241. Concernant l'accès des femmes au baccalauréat, voir notamment Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, 1983, vol. 13, n° 2, p. 252-286 ; Évelyne Héry, « Quand le baccalauréat devient mixte », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 2003, n° 18, p. 77-90 ; Mélanie Fabre, *La craie, la plume et la tribune. Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, thèse en histoire contemporaine, Paris, EHESS, 2021, p. 388-435. La préparation au baccalauréat du côté privé et public est traitée dans le chapitre 3. Le Collège Sévigné et d'autres établissements libres proposent une préparation au baccalauréat dès 1905 afin de répondre aux attentes de la clientèle.

propose dans certains établissements un programme d'études pour les jeunes filles qui suit celui des garçons et leur évite de superposer un cursus principal et une formation complémentaire les préparant au baccalauréat. C'est d'ailleurs ce dont témoigne Roustan en 1923 dans la fin de son rapport dans lequel il déclare :

Les établissements libres ne sont pas, comme nos lycées et collèges, obligés, pour préparer au baccalauréat, de superposer à la préparation d'un diplôme une préparation de fortune, sans valeur éducative, et pourtant accablante parce qu'elle s'ajoute à un autre cours d'études. Ils préparent directement au baccalauréat, par une organisation analogue à celle de nos lycées de garçons⁸⁵.

Roustan prend ici bien soin de souligner que ces établissements libres préparent les jeunes filles « directement » au baccalauréat ce qui évite à ces dernières une surcharge de travail puisqu'elles n'ont pas à suivre un programme supplémentaire qui s'ajoute au cursus initial comme c'est alors le cas dans les lycées de jeunes filles. L'année précédente, la Société des Agrégées rapporte déjà les mêmes observations qui sont faites par le Conseil National des Femmes Françaises dans un rapport rédigé par sa section éducation :

Le C.N.F.F., tenant, avant tout, à rendre hommage à l'Enseignement secondaire des jeunes filles, dont la fondation a été un grand bienfait pour la cause des femmes et dont les méthodes ont donné de si excellents résultats ; Mais considérant en fait :

1° Que cet enseignement ne correspond plus actuellement aux besoins et aux désirs des familles, à tel point que la plupart des lycées et collèges, sous la pression de l'opinion publique et quelquefois devancés en cela, du moins dans certaines villes, par l'Enseignement libre, ont dû organiser la préparation aux divers baccalauréats

2° Que cette préparation, le plus souvent jointe à celle du diplôme, est, dans beaucoup de cas, hâtive, insuffisante ; qu'elle occasionne, avec un surcroît de dépenses, un surmenage regrettable et met ainsi en état d'infériorité les jeunes filles qui veulent continuer leurs études dans les facultés ;⁸⁶

Le CNFF, association féministe et philanthrope fondée en 1901, prend donc lui-aussi position et défend une modification du plan d'études des lycées de jeunes filles dans le but de faciliter l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur⁸⁷. Là encore, le discours est notamment argumenté par la plus grande capacité de l'enseignement libre à répondre aux attentes des familles pour justifier de la nécessité de faire évoluer l'offre publique. À travers ces témoignages, l'enseignement libre est ainsi mis en avant, non seulement pour sa plus grande flexibilité mais aussi pour son aptitude à proposer une meilleure offre de formation pour les jeunes filles souhaitant préparer le baccalauréat.

⁸⁵ AN, AJ/16/2703, rapport rédigé par Désiré Roustan, inspecteur de l'académie de Paris, 1923.

⁸⁶ Rapport du Conseil National des Femmes Françaises, section éducation, *Bulletin de la Société des Agrégées*, mai 1922.

⁸⁷ Pour une présentation du CNFF, voir notamment Yolande Cohen, « Le Conseil national des femmes françaises (1901-1939). Ses fondatrices et animatrices juives », *Archives Juives*, 2011, vol. 44, n° 1, p. 83-105 ; Christine Bard (dir.), *Les féministes de la première vague*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

Cette capacité d'innovation pédagogique de l'enseignement libre est en outre largement reconnue pour un établissement laïque, le Collège Sévigné, qui ouvre ses portes en 1880. Son programme d'étude s'inspire notamment des travaux de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire pour proposer une offre d'enseignement secondaire originale aux jeunes filles. Selon Françoise Mayeur, il constitue un exemple de « renouveau pédagogique » et est vu comme un « terrain d'expériences »⁸⁸. Il se démarque en effet de ce que proposent les lycées de jeunes filles puisque ce sont des enseignants hommes qui assurent de nombreux enseignements et il propose à la fois une offre d'enseignement secondaire mais aussi une préparation aux diplômes menant au professorat.

Du principe fondamental de liberté d'enseignement découle ainsi une liberté pédagogique qui autorise les innovations et constitue une source d'inspiration pour l'État qui, selon Jules Ferry, « ne peut pas courir d'aventures » ni faire des expériences. Dans ces conditions, il devient alors indispensable que « quelqu'un fasse les expériences pour lui, et dans son intérêt⁸⁹ ». L'attention que portent certains défenseurs des lycées de jeunes filles à l'enseignement libre s'inscrit donc dans une pratique ancrée au sein du ministère qui vient nuancer les discours arguant une rivalité entre le modèle public et privé et montre dans le même temps les capacités d'adaptation des acteurs et des actrices de l'enseignement libre pour jeunes filles. Cette aptitude s'exprime également au sein de l'enseignement congréganiste dans les décennies qui suivent les lois 1901-1904.

4. Des congrégations toujours présentes à Paris

Les travaux des historiens et des historiennes confirment la présence prépondérante des congrégations dans l'éducation des jeunes filles au XIX^e siècle en France⁹⁰. Que ce soit à Paris ou dans d'autres grandes villes telles que Lyon, ces dernières sont très implantées à l'aube du XX^e siècle et il n'est pas rare qu'elles bénéficient du soutien de familles préférant leur confier l'éducation de leurs filles. Le vote des lois anti-congréganistes au début du XX^e siècle bouscule particulièrement l'enseignement libre, alors contraint de se réorganiser. En 1901 tout d'abord, l'enseignement est

⁸⁸ Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit. Pour une présentation plus détaillée de l'offre de formation proposée par le Collège Sévigné, voir les chapitres 3 et 4.

⁸⁹ AN, AJ/16/4742, extrait du Bulletin pédagogique d'enseignement secondaire, 13 juillet 1882. Cette citation est utilisée dans son intégralité dans l'introduction générale de la thèse.

⁹⁰ Voir notamment Patrick Cabanel (dir.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914 : colloque international de Lyon, Université Jean-Moulin-Lyon-III, 12-13 juin 2003*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2005 ; Sarah Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, PUL, 2003 ; Claude Langlois, « Le Catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, 1986, vol. 93, n° 1, p. 120-124 ; Claude Langlois, « Les effectifs des congrégations féminines au XIX^e siècle. De l'enquête statistique à l'histoire quantitative », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1974, vol. 60, n° 164, p. 39-64 ; Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit. ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit.

limité aux congrégations ayant reçu une autorisation de l'État. En 1904 ensuite, ce sont toutes les congrégations enseignantes qui sont interdites, ce qui conduit nombre d'entre elles à l'exil. Les recherches montrent néanmoins que beaucoup de sœurs font le choix de se séculariser sur place afin de poursuivre leur mission éducative⁹¹.

Le croisement des documents de surveillance et des rapports statistiques de l'enseignement secondaire libre avec, d'une part les archives de la Préfecture de la Seine concernant les fermetures des congrégations, et d'autre part les dossiers académiques d'établissements, permettent parfois de détecter la présence, pourtant interdite, de congrégations dans l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles⁹². Ces dossiers, conservés encore aux archives de Paris pour la période postérieure à 1939, comprennent pour certains des lettres d'avis de l'inspection lorsque les établissements sollicitent un contrat d'association avec l'État. Ces courriers, bien qu'établis postérieurement à la période étudiée ici, reprennent souvent l'historique des établissements en mentionnant lorsque c'est le cas, la présence de congrégations⁹³.

Enfin, malgré les difficultés persistantes à entrer en contact avec les congrégations décelées grâce à ce croisement archivistique (cf. Annexe 2-B), celle des Sœurs de la Charité a bien voulu nous donner l'accès à ses archives. Fondée en 1633, implantée en France et à l'international, elle constitue la plus importante congrégation du XIX^e siècle⁹⁴. Son activité concerne notamment l'éducation des filles pauvres mais la diversité de son œuvre lui permet de mieux résister aux lois anti-congréganistes. De fait, les archives montrent la forte présence des Sœurs de la Charité dans le département de la Seine durant la période étudiée. Les orphelinats, les salles d'asile et les écoles primaires représentent la majorité de leurs œuvres mais on constate également une ouverture vers la formation professionnelle durant l'entre-deux-guerres : cours ménagers, cours commerciaux, cours normaux pour enseigner dans les jardins d'enfants, etc. Ces archives privées apportent par

⁹¹ Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit. ; Sarah Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations*, op. cit. ; Patrick Cabanel (dir.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914*, op. cit., p. 156. Sarah Curtis montre que certaines sœurs des congrégations lyonnaises choisissent parfois de continuer à enseigner tout en gardant l'habit religieux : elles interviennent notamment dans des patronages après la classe pour enseigner la couture ou encore le catéchisme. D'autres préfèrent quitter l'enseignement et deviennent infirmières par exemple. Sarah Curtis illustre ainsi la capacité des congrégations, et en particulier de ces femmes, à s'adapter aux lois.

⁹² AN, AJ/16/4730-32, rapports statistiques de l'enseignement secondaire libre, AN, AJ/16/4743 et AP 3627W46, correspondance académique concernant la surveillance des établissements secondaires libres, AN, AJ/16/4734, documents portant sur les établissements congréganistes ; AP 3627W28 à 3627W45, dossiers d'établissements secondaires libres.

⁹³ Pour une présentation des différentes possibilités d'association entre l'enseignement privé et l'État, voir notamment Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, op. cit.

⁹⁴ Matthieu Brejon de Lavergnée, *Le temps des cornettes : histoire des Filles de la Charité XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Fayard, 2018 ; Anne Jusseaume, « Faire "famille" ou faire "communauté". Les mots de la parenté chez les Filles de la Charité (XIX^e siècle-années 1930) », *Le Mouvement Social*, 2022, vol. 279, n° 2, p. 83-99.

ailleurs un précieux témoignage de la suspension des actions menées par l'administration à l'encontre de certains établissements congréganistes dès les premiers jours de la Grande Guerre.

a. Des « sécularisations fictives » qui mettent à mal le devoir de surveillance

Dès 1902, au cœur des politiques anticléricales menées par Émile Combes, une « vague de sécularisation » secoue les congrégations enseignantes en France, notamment dans la région de Lyon⁹⁵. À Paris aussi, certaines institutions pour jeunes filles tenues par des congrégations se sécularisent, comme le Cours Dupanloup ou encore le pensionnat de la rue de Naples après que leurs interdictions ont été prononcées en 1904⁹⁶. Des recherches restent à mener pour comprendre les circonstances dans lesquelles ces sœurs délaissent leurs engagements religieux pour poursuivre leur mission éducative dans un cadre laïc mais la crainte de « sécularisation fictive » ou encore l'usage de prête-noms inquiète le personnel académique⁹⁷. Ainsi l'inspecteur de l'académie de Paris s'adresse au vice-recteur dans un courrier daté du 1^{er} novembre 1902 et explique :

Les déclarations d'ouverture se multiplient en ce moment. Un grand nombre d'écoles déjà ouvertes en octobre avec des déclarantes laïques changent de titulaire : les nouvelles déclarantes se donnent pour laïques, mais toutes sont des sœurs brusquement touchées de la grâce laïque. Le plus souvent, nous n'en avons la certitude qu'après l'enquête réglementaire : de telle sorte que nous délivrons sans hésitation le récépissé réglementaire.⁹⁸

Alors que la surveillance des établissements congréganistes est une priorité pour le ministère comme nous l'avons vu précédemment dans l'étude des rapports statistiques, ce courrier montre les limites de ce contrôle qui se voit entravé par les sécularisations des sœurs. Dans ce courrier, l'inspecteur évoque un cas « qui n'est pas ordinaire », celui de Mme Roynard qui vient de déposer une demande d'ouverture d'établissement libre d'enseignement secondaire, en précisant qu'elle est laïque. En réalité, Mme Roynard est aussi connue comme étant « la sœur Marie de la Nativité, congréganiste de la Charité d'Aujon ». L'inspecteur déclare que celle-ci tenait déjà une école, à la même adresse, avant d'être expulsée par le gouvernement et que finalement quelques mois après, elle parvient à rouvrir, dans le même lieu, un nouvel établissement⁹⁹. En 1902, l'interdiction des congrégations enseignantes n'est pas encore actée mais le climat politique est déjà très hostile et les

⁹⁵ Sarah Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations*, *op. cit.*, p. 169.

⁹⁶ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *art. cit.*

⁹⁷ L'expression de « sécularisation fictive » est empruntée à Patrick Cabanel (dir.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914*, *op. cit.*, p. 8. Claude Langlois évoque des « sécularisations forcées » et se demande comment ces femmes ont rompu leurs vœux : est-ce une rupture totale ou partielle de leurs engagements ? Il pose également la question du rôle joué par les congrégations dans ces ruptures, voir Claude Langlois, « Les choix des congrégations féminines », *Ibid.*, p. 152-168.

⁹⁸ AN, AJ/16/4734, lettre de l'inspecteur académique adressée au recteur, 1^{er} novembre 1902.

⁹⁹ *Ibid.*

fermetures d'écoles non autorisées se multiplient. Cette réouverture à peine déguisée, sous les yeux de l'inspection, démontre aussi bien la capacité des congrégations et/ou des sœurs à s'adapter en se réorganisant sur le terrain afin d'assurer la poursuite de leur mission, que l'impuissance du personnel académique à faire face aux sécularisations.

Malgré l'interdiction totale des congrégations enseignantes prononcée en 1904, les difficultés du personnel d'inspection persistent. Un regard jeté quelques années plus tard montre en effet que le suivi des congrégations, s'il est toujours prévu dans les enquêtes statistiques demandées par le ministère de l'Instruction publique, est une entreprise délicate à réaliser. Ainsi le 26 décembre 1911, l'inspecteur Belot écrit au vice-recteur pour demander s'il est possible de ne plus spécifier la distinction laïque/ecclésiastique pour les établissements de l'enseignement secondaire libre :

Chaque année, en vue de la statistique de l'enseignement secondaire libre, est demandé à chaque inspection académique un relevé spécial où doivent être comptés à part, avec leur population scolaire, les établissements laïques ou ecclésiastiques ouverts avant la loi de 1901, ceux qui se sont ouverts depuis les lois de 1901 et 1905, ceux qui parmi ces derniers sont dus à des créations nouvelles ou à la transformation d'anciens établissements congréganistes, d'anciens petits séminaires, etc. La statistique établie suivant cette classification, qui avait assurément son intérêt au lendemain des lois en question, semble perdre sa portée aujourd'hui que ces lois ont produit tout leur effet, et en même temps qu'il devient de plus en plus difficile de l'établir avec exactitude, au fur et à mesure qu'il faut remonter plus haut dans l'historique des établissements.¹⁰⁰

Tandis que Belot déclare que ce suivi est désormais moins utile maintenant que les lois d'interdiction ont produit leurs effets, il reconnaît dans le même temps que ce contrôle est « malaisé » à mettre en application car il devient de plus en plus difficile de détecter la présence de congrégations dans ces établissements. Il est en fait probable que ce constat soit le résultat des nombreuses sécularisations ayant eu lieu durant les années ayant suivi les politiques combistes. Les archives ne comportent pas de réponse à ce courrier mais une réponse manuscrite laissée au crayon de papier à la fin de cette lettre et non signée déclare : « j'approuve cette conclusion ». Si cette note peut laisser présager d'un prochain changement dans les directives ministérielles, la surveillance des congrégations, comme évoqué précédemment dans ce chapitre, ne disparaît officiellement des rapports statistiques qu'en 1935 pour le département de la Seine, révélant ainsi que la vigilance reste de vigueur malgré un apparent allègement de la surveillance.

Les sécularisations apportent donc une première explication à la présence dissimulée de certaines congrégations au sein de l'enseignement libre, bien avant l'assouplissement du gouvernement de Vichy dont la loi du 3 septembre 1940 abroge la loi de 1904 et autorise donc à nouveau les congrégations enseignantes. Par ailleurs, la capacité d'adaptation des congrégations se

¹⁰⁰ AN, AJ/16/4730, lettre de l'inspecteur Belot adressée au recteur, 26 décembre 1911.

voit également facilitée par des difficultés matérielles freinant l'essor de l'école républicaine et par un contexte politique subitement bouleversé par la guerre.

b. Un contexte favorable à la rémanence congréganiste

La loi votée en 1904, bien qu'elle prévoie l'interdiction sans restriction des congrégations enseignantes, laisse pourtant dans le même temps un délai de dix ans pour la fermeture des établissements congréganistes¹⁰¹. Cette durée doit laisser le temps à l'école républicaine de se développer suffisamment car celle-ci n'est pas en mesure de supporter une augmentation importante et rapide de ses effectifs. Dans cet objectif, l'administration octroie des sursis d'une année lorsque les élèves des établissements congréganistes ne peuvent pas être accueillis dans des établissements publics voisins. Ces sursis, peuvent être reconduits mais font l'objet d'une nouvelle étude. Les archives de la préfecture de la Seine portant sur le suivi de la fermeture des écoles congréganistes comportent ainsi plusieurs courriers d'échange entre le ministère de l'Instruction publique et la préfecture du département de la Seine dans lesquels sont étudiées des demandes de sursis déposées par les congrégations. Ainsi, cette lettre du 16 juillet 1907, dans laquelle l'inspecteur d'académie communique, à la demande du directeur des affaires municipales, des informations sur l'établissement situé rue de la Tombe Issoire et tenu par les Sœurs de St Vincent de Paul. D'après l'inspecteur, l'établissement accueille 18 élèves de plus de 13 ans, 348 de 6 à 13 ans et 126 de moins de 6 ans. Celui-ci expose alors comment peuvent être répartis les élèves dans les établissements publics :

Les 18 élèves de plus de 13 ans trouveront place dans les cours supérieurs des diverses écoles du quartier. Pour les élèves de 6 à 13 ans, le Service scolaire disposera de places vacantes dans les écoles Boul Arago, 89, rue d'Alesia 132 et 75, rue de l'Ouest 71 et 97 et enfin dans l'école nouvelle qui sera ouverte à la rentrée d'octobre rue Antoine Chantin. De plus, il sera ouvert 2 classes nouvelles, l'une dans le préau, l'autre dans la salle de dessin de l'école de filles rue de la Tombe Issoire, 77. Enfin, pour les enfants de moins de 6 ans, ils seront reçus dans l'école maternelle rue d'Alesia, 7, où il existe des places vacantes, soit à l'école maternelle rue de la Tombe Issoire, où une classe pourra être au besoin installée dans le préau.¹⁰²

L'académie doit ainsi s'assurer d'être en mesure d'accueillir les enfants présents dans cette école, particulièrement ceux âgés de moins de treize ans dont la scolarité est alors obligatoire. Cette tâche d'autant plus complexe que leur différence d'âge impose de trouver des places dans des établissements différents, écoles maternelles, primaires ou cours supérieurs pour les plus âgées. Si

¹⁰¹ Patrick Cabanel et Jean-Dominique Durand, *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914*, op. cit., p. 55 ; Sarah Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations*, op. cit., p. 208.

¹⁰² AP, DV47, lettre de la direction de l'enseignement primaire adressée à la préfecture du département de la Seine, 16 juillet 1907.

l'inspecteur déclare ici pouvoir accueillir toutes les élèves, il ajoute ensuite que cela ne sera pas « sans gêner les familles » des enfants scolarisés dans ces écoles publiques et sans causer de « trouble » dans ces établissements tant que les travaux d'agrandissement ne seront pas terminés. Un courrier daté du 27 juin 1908 et adressé au préfet de la Seine montre que, pour cet établissement tenu par les Sœurs de St Vincent de Paul, la demande de sursis a finalement été accordée¹⁰³.

Ces demandes de sursis permettent donc à certains établissements congréganistes de rester ouverts quelques temps mais même lorsque celui-ci est refusé, cela ne signifie pas pour autant le départ définitif des congrégations. Ainsi, celle des Dames de l'Assomption obtient en 1905 un sursis pour son externat situé rue de Lübeck qui est refusé l'année suivante. Le préfet de la Seine précise alors dans un courrier le motif du refus : « aucune nécessité réelle au point de vue de la fréquentation scolaire¹⁰⁴ ». Malgré la demande de fermeture prononcée en 1906, la congrégation, comme nous le verrons plus loin, n'a jamais vraiment quitté les lieux¹⁰⁵.

Le délai de dix ans prévu par la loi de 1904 permet de fait le maintien de certaines congrégations sur le territoire pendant les premières années suivant son application. Mais le début de la Première Guerre mondiale, deux mois avant la fin du délai accordé pour les fermetures d'établissements congréganistes, entraîne la suspension des actions menées contre les congrégations, actée par le décret du 2 août 1914. Les archives privées de la congrégation des Sœurs de la Charité apportent d'ailleurs un précieux témoignage de ce retournement :

En dépit de la loi de 1904, l'École fut maintenue jusqu'en 1914, mais un décret en date du 1^{er} juillet 1914, en ordonna la fermeture. A la rentrée d'octobre 1914, la 1^{ère} guerre Mondiale venait d'éclater. On reprit la classe à la demande des Services Académiques. De ce fait, l'école de la rue Geoffroy-St-Hilaire ne fut jamais fermée. Cette École comprenait déjà : classes primaires puis cours complémentaire et école commerciale.¹⁰⁶

Ce rapport d'inspection rédigé par une des sœurs de la congrégation en 1961, éclaire le rôle joué par l'administration dans le maintien des activités des Sœurs de la Charité puisque celle-ci leur

¹⁰³ AP, DV47, lettre du garde des Sceaux adressée au préfet de la Seine, 27 juin 1908. Le garde des Sceaux refuse cette fois la nouvelle demande de sursis formulée par les Sœurs de St Vincent de Paul en raison de l'achèvement des travaux d'agrandissement de l'école située rue de la Tombe Issoire et de l'ouverture d'une nouvelle école publique.

¹⁰⁴ AP, DV47, lettre du préfet de la Seine adressée au préfet de Police, 3 août 1906.

¹⁰⁵ L'Assomption-Lübeck, établissement sous contrat d'association depuis 1961, accueille des élèves de la maternelle au lycée et héberge toujours des sœurs au sein de ses bâtiments. Malgré plusieurs échanges écrits avec l'archiviste des religieuses de l'Assomption en 2022, nous n'avons pas réussi pour le moment à accéder aux archives de l'établissement. Concernant la fondatrice de la congrégation et la pédagogie suivie, voir notamment Guy Avanzini, « La pédagogie de l'Assomption : quelle spécificité ? » dans *Mère Eugénie Milleret. Fondatrice des religieuses de l'Assomption. Actes du colloque du Centenaire, Cannes 24 et 25 avril 1998*, Paris, Don Bosco, 1999.

¹⁰⁶ Archives des Sœurs de la Charité, rapport d'inspection du 13 février 1961 de l'établissement sis 32 rue Geoffroy-Saint-Hilaire, Paris VI^e. La congrégation ouvre un établissement proposant une formation aux jeunes filles allant de la seconde aux classes de philosophie et mathématiques en 1942 rue de la Tombe Issoire. Celui-ci est transféré rue Geoffroy St Hilaire en 1956.

demande de reprendre la classe, et ce, malgré la fermeture de l'école prononcée quelques mois plus tôt. Si les travaux de recherche montrent qu'à partir de l'Union sacrée, l'enseignement congréganiste est davantage toléré et accepté, il est aussi probable que l'importance de cette congrégation, tant par sa taille que par ses services rendus, soit liée à cette décision¹⁰⁷.

L'analyse des archives dépouillées pour cette recherche confirment donc que les congrégations enseignantes n'optent pas toutes pour l'exil, que ce soit à Lyon mais aussi, dans le cas présent, sur le territoire parisien. Si le contexte leur est parfois favorable, c'est surtout au sacrifice de leurs vœux que des sœurs parviennent le plus souvent à poursuivre leur mission éducative. Déclarées comme laïques, il devient alors difficile pour l'historien et l'historienne de suivre leur parcours mais un travail d'enquête permet néanmoins de détecter la présence de quelques congrégations dans l'enseignement secondaire libre féminin.

c. Le XVI^e arrondissement : territoire de prédilection de grandes congrégations

Après la suspension des procédures de fermetures des établissements congréganistes décrétée en 1914 et la période de tolérance qui s'en suit, le régime de Vichy abroge finalement la loi de 1904 puis en 1942, la loi du 8 avril supprime « le délit de congrégation non autorisée »¹⁰⁸. C'est donc une période moins hostile qui s'ouvre dès le début de la Première Guerre mondiale et plus encore après 1940. L'existence légale à nouveau accordée en 1940 et 1942 aux congrégations enseignantes entraîne alors leur réapparition dans les archives. Ce phénomène, observé lors du dépouillement des archives académiques des établissements secondaires libres, nous a donc incité à poursuivre l'analyse systématique des documents au-delà de la période étudiée, et a marqué le point de départ de l'enquête. Le croisement de différentes archives a ensuite permis de retracer le parcours de plusieurs congrégations (cf. Annexe 2-B).

L'Institut de la Providence, situé 52 rue de la Pompe dans le XVI^e arrondissement de Paris, a ainsi pu être rattaché aux Sœurs de la Providence. Un rapport d'inspection rédigé en 1960 déclare en effet que des classes existent depuis le XIX^e siècle et que le « personnel est en partie religieux (sœurs de la Providence) et en partie laïque »¹⁰⁹. Cet établissement, qui fait « excellente impression, quant à l'organisation et à la tenue » à l'inspecteur Calvet en 1960, est également présent dans la base de données créée pour cette recherche puisqu'une déclaration de demande d'ouverture d'établissement secondaire est déposée en 1919 par Justine Lullier¹¹⁰. Il est probable que cette déclaration corresponde à un changement de direction ou de statut plutôt qu'à une nouvelle

¹⁰⁷ Patrick Cabanel (dir.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914*, *op. cit.*, p. 55.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 57.

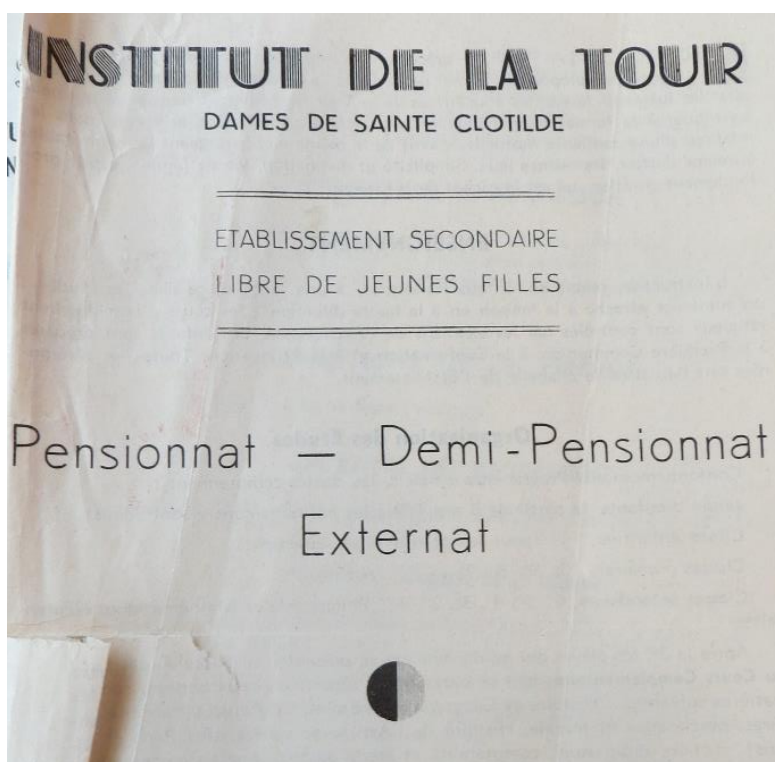
¹⁰⁹ AP, 3627W28, rapport de M. Calvet inspecteur de l'académie de Paris, 24 octobre 1960.

¹¹⁰ AN, AJ/16/4704, demande de déclaration d'ouverture d'établissement libre d'enseignement secondaire, 1919.

ouverture puisque l'inspecteur en 1960 précise que des classes existent à cette adresse depuis le XIX^e siècle¹¹¹.

Ensuite, l'Institut de la Tour, situé 86 rue de la Tour, également dans le XVI^e arrondissement de Paris, est présent dans la base de données car une déclaration est déposée par Yvonne Péringuey en 1932¹¹². Un rapport d'inspection de 1960 précise qu'il s'agit d'un « établissement confessionnel important (395 élèves dans les classes primaires et 502 dans les classes secondaires) »¹¹³. Par ailleurs, une brochure commerciale diffusée pour l'année scolaire 1946-1947 établit clairement le lien avec la congrégation des Dames de Ste Clotilde qui est mentionnée dès la première page :

Illustration 2. Brochure de l'Institut de la Tour tenu par les Dames de Ste Clotilde.



Source : AP, 3627W29, brochure commerciale pour l'année 1946-1947.

Cette congrégation, reconnue pour son engagement en faveur de l'éducation des jeunes filles, « spécialement dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire » affiche donc ici sa présence au sein de l'enseignement secondaire libre mais celle-ci remonte probablement bien avant

¹¹¹ L'établissement, aujourd'hui dénommé La Providence Passy, est sous contrat d'association avec l'État et accueille toujours des sœurs. L'historique présenté sur le site internet de l'établissement déclare que la congrégation est présente depuis 1897 à cette adresse et qu'après une fermeture prononcée en 1907, l'établissement rouvre en 1908 avec des sœurs laïques. Les relevés de situation conservés dans les archives académiques font aussi état de directrices déclarées comme laïques (AP, 3627W28). Lorsque nous avons contacté l'établissement en 2021, celui-ci nous a répondu ne pas détenir d'archives et ne pas pouvoir nous guider dans notre recherche.

¹¹² AN, AJ/16/4704, demande de déclaration d'ouverture d'établissement libre d'enseignement secondaire, 1932.

¹¹³ AP, 3627W29, rapport de Mlle Goupil, inspectrice de l'académie de Paris, 2 mars 1960.

1946¹¹⁴. En effet, la demande déposée par Yvonne Péringuey en 1932 correspond probablement davantage à un changement de statut car son dossier de carrière révèle qu'elle dirige cet établissement entre 1927 et 1946¹¹⁵. Par ailleurs, son dossier ne mentionne à aucun moment son appartenance à la congrégation (elle se déclare comme laïque) mais le croisement des différentes archives permet de la relier aux Dames de Ste Clotilde¹¹⁶.

Enfin, la troisième congrégation identifiée au sein de l'enseignement secondaire libre féminin avant 1940 est celle des Dames de l'Assomption que nous avons évoquée précédemment. Si leur demande de sursis est rejetée en 1906 pour l'externat situé rue de Lübeck, dans le XVI^e arrondissement, elles parviennent pour autant à poursuivre leur action. En 1934, une demande d'ouverture d'établissement secondaire libre est déposée par Noémie Larthe pour ouvrir à la même adresse, un établissement, qu'elle déclare vouloir nommer, « Externat de la rue de Lübeck », reprenant ainsi précisément la dénomination employée par les Dames de l'Assomption au début du siècle¹¹⁷.

Ce premier travail d'investigation est à poursuivre, ce qui permettra d'identifier très certainement d'autres congrégations investies dans l'enseignement secondaire des jeunes filles¹¹⁸. Il faudrait entre autres poursuivre les échanges avec les congrégations identifiées afin de pouvoir accéder à leurs archives, ce qui permettrait de compléter la reconstitution de leur parcours et de mieux comprendre leur rôle dans l'éducation des jeunes filles à Paris durant les premières décennies du XX^e siècle¹¹⁹. Un travail d'enquête serait également à mener dans les archives de l'enseignement primaire libre en raison de la perméabilité des statuts qui n'empêche pas les établissements primaires libres de dispenser une éducation secondaire¹²⁰. Toutefois, les éléments apportés ici permettent déjà de confirmer la présence de congrégations enseignantes à Paris entre 1904 et 1939, une période durant laquelle elles sont pourtant interdites. Le XVI^e arrondissement, quartier verdoyant et très prisé de la bourgeoisie, concentre la majorité des établissements congréganistes

¹¹⁴ AN, F/17/13390, courrier de l'inspecteur Maurice Roy adressé au secrétaire général de l'Instruction publique concernant la demande de reconnaissance légale de la congrégation des Dames de Ste Clotilde, non daté (Maurice Roy devient inspecteur d'académie en 1940, voir AN, F/17/13373 à 13395, dossiers de Maurice Roy).

¹¹⁵ AN, AJ/16/6210, dossier de carrière d'Yvonne Péringuey. Il est probable que l'établissement soit auparavant de statut primaire. Son dossier de carrière comprend une lettre dans laquelle elle déclare être domiciliée depuis 1922 à l'Institut et y enseigner depuis 1925.

¹¹⁶ L'Institut la Tour, aujourd'hui sous contrat d'association avec l'État, déclare sur son site internet que l'établissement a été ouvert par les Dames de Ste Clotilde en 1901.

¹¹⁷ AN, AJ/16/4704, demande de déclaration d'ouverture d'établissement libre d'enseignement secondaire, 1934 ; AN, AJ/16/6201, dossier de carrière de Noémie Larthe. Celui-ci ne contient que quelques lettres de correspondances.

¹¹⁸ L'entretien mené avec Michelle Perrot dans le cadre de cette recherche a également permis de montrer la présence de l'Ordre de la retraite au Cours Bossuet, voir le chapitre 4.

¹¹⁹ Les chapitres 3 et 4 apportent des premiers éléments de réponse concernant le modèle pédagogique proposé aux jeunes filles scolarisées dans ces établissements.

¹²⁰ Aucun établissement congréganiste féminin n'a été identifié au terme de cette enquête au sein de l'enseignement supérieur libre.

identifiés. Si ce choix géographique permet d'installer de grandes structures accueillant plusieurs centaines d'élèves du jardin d'enfants aux classes secondaires, il correspond aussi très certainement à la volonté de cibler une clientèle particulière. C'est notamment le cas du Couvent des Oiseaux qui accueille des jeunes filles issues des classes sociales les plus aisées¹²¹. Il en est de même pour l'Externat de la rue de Lübeck qui bénéficie du soutien des familles lors de sa demande de sursis. Celui-ci est alors présenté comme étant situé « à l'ouest des Champs Élysées, non loin du Bois de Boulogne » où habitent « de nombreuses familles des Colonies étrangères, Américaine, Anglaise, Espagnole, Italienne, Russe et Autrichienne, heureuses de trouver dans leur voisinage, pour faire élever leurs filles, un externat où est donné un enseignement qui correspond à leurs désirs »¹²². Enfin, l'enquête menée au sein de l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles dans le département de la Seine montre la capacité des congrégations de taille importante à réagir aux mesures restrictives mises en œuvre par l'État au début du XX^e siècle. Si le contexte peut parfois leur être favorable et que le soutien des familles constitue un précieux appui, les multiples sécularisations sont indispensables au maintien des congrégations sur place. La question du vécu de ces sœurs ayant rompu, volontairement ou pas, leurs vœux, afin de poursuivre leur mission éducative, reste donc entière.

Les relations entre l'enseignement libre et public pour jeunes filles se révèlent ainsi plus complexes que les discours le laissent entendre. Une complémentarité se dévoile finalement entre les deux réseaux et semble même se reconfigurer au gré des différentes mutations politiques et sociales. Si les archives académiques dépouillées ne permettent pas de rendre précisément compte de la vitalité de cette offre privée, d'autres sources fournissent en revanche de précieuses informations sur sa structuration.

III Mise en lumière de l'enseignement libre pour jeunes filles dans l'espace public

Alors que le rôle de l'enseignement libre dans l'éducation des jeunes filles est régulièrement dissimulé au profit de la mise en valeur de l'action des républicains, ses acteurs et ses actrices se trouvent dès lors contraints de trouver des stratégies permettant de se rendre visible dans l'espace public. Il s'agit en effet de parvenir à séduire et attirer la clientèle pour maintenir leur existence au sein d'un marché éducatif, désormais plus concurrentiel après la mise en œuvre de scolarisations

¹²¹ Voir notamment Monique de Saint Martin, « Une "bonne" éducation », art. cit. ; Christiane d'Ainval, *Le couvent des oiseaux*, op. cit.

¹²² AP, DV47, Pétition signée par les mères de famille demandant le maintien de l'externat rue de Lübeck, juillet 1906.

féminines prolongées du côté public. Ainsi, la multiplication des cours secondaires dans l'héritage de l'initiative menée par Victor Duruy à partir de 1867 mais aussi l'ouverture de l'École primaire supérieure Sophie Germain en 1882 puis l'arrivée de plusieurs lycées pour jeunes filles dont les inaugurations sont régulières entre 1883 et 1914 changent profondément et durablement le paysage éducatif parisien¹²³. Pour autant, si la concurrence entre l'enseignement public et privé est mise en avant, l'analyse de l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* pose aussi la question de l'existence d'une concurrence au sein même de l'enseignement libre pour jeunes filles. Ce phénomène, déjà constaté pour l'enseignement privé masculin, qu'il soit primaire ou secondaire, implanté dans la capitale ou dans le reste de la France, n'a cependant pas suscité l'intérêt des historiens et des historiennes depuis l'article d'Henri Peretz consacré à la création de l'enseignement secondaire libre féminin¹²⁴. L'analyse de l'annuaire de commerce, mais aussi des brochures commerciales produites par les établissements, permet ainsi de compléter l'historiographie en apportant une étude locale, menée sur le département de la Seine et plus particulièrement à Paris. Par ailleurs, les archives dépouillées montrent que les établissements privés s'organisent sous des formes juridiques variées, allant des petites structures tenues par des particuliers à de plus grands établissements administrés par des sociétés ou déclarés sous le régime des associations.

Enfin, la mise en lumière opérée par les acteurs et les actrices de l'enseignement libre pour jeunes filles se lit aussi à travers la présentation des comités de patronage dans leur brochure commerciale. Souvent détaillés dès le début des prospectus, ils sont particulièrement révélateurs de l'espace social dans lequel l'établissement souhaite s'inscrire. Certains présentent par exemple des soutiens ancrés dans le monde intellectuel ou dans les milieux catholiques, d'autres s'inscrivent encore dans plusieurs domaines à la fois. Ces comités permettent ainsi d'afficher des positionnements sociaux différents et montrent au chercheur l'étendue des soutiens dont peut bénéficier l'enseignement libre pour jeunes filles. Ces différents documents que sont les brochures commerciales et l'annuaire de commerce constituent donc des supports privilégiés pour les

¹²³ Voir notamment Claude Lelièvre, Françoise Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991 ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, *op. cit.* L'école primaire supérieure Sophie Germain, notamment grâce à l'œuvre de sa directrice, Aimée Fiévet, à la tête de l'établissement entre 1913 et 1928, participe à ouvrir l'accès des femmes à l'enseignement supérieur, voir Sébastien-Akira Alix, « Une éducation nouvelle, scientifique et professionnelle pour les jeunes femmes à Paris. L'œuvre d'Aimée Fiévet (1866-1962) », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2021, vol. 68, n° 2, p. 33-44. Pour une chronologie des ouvertures de lycées de jeunes filles à Paris, voir Marc Le Cœur, « Les lycées dans la ville », *art. cit.* Le lycée Fénelon est le premier lycée de jeunes filles à ouvrir ses portes en 1883. Sept autres lycées seront inaugurés jusqu'au début de la Première Guerre mondiale, d'abord dans les arrondissements centraux de Paris.

¹²⁴ Jean-François Condette (dir.), *L'école une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVI^e siècle - XX^e siècle)*, Lille, Revue du Nord, 2013. Dans l'introduction de cet ouvrage collectif, résultat de deux journées d'études, Jean-François Condette qualifie dès l'introduction cette concurrence au sein de l'enseignement privé masculin, de « lutte féroce ». Une seule étude porte sur la concurrence des établissements privés féminins, voir H. Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *art. cit.*

établissements qui doivent choisir les informations qui méritent d'être montrées ou à l'inverse celles qu'il vaut mieux cacher. Ce sont ainsi les arguments les plus susceptibles de séduire les familles qui se donnent à voir et plus généralement l'image que souhaite donner ces établissements.

L'appui des travaux sociologiques d'Andrew Abbott et de Luc Boltanski fournit ici une grille d'analyse particulièrement stimulante pour comprendre ces mises en lumière. En développant le concept d'écologie liée en 1988, Abbott va plus loin que les sociologues interactionnistes en montrant que les professions n'ont pas seulement des liens entre elles mais qu'elles sont à envisager comme un système, fortement déterminé par la concurrence¹²⁵. Celui-ci explique que l'évolution d'une profession entraîne des conséquences sur la structuration des autres et inversement. Lorsqu'il y a concurrence avec une volonté de développement d'une profession, il y a donc un enjeu de conquête d'un espace social qu'Abbott qualifie de « juridiction » car il demeure très lié à une forme de pouvoir. En étudiant ainsi les acteurs, les lieux mais aussi les liens au sein de ce système, on peut donc comprendre comment se structure et évolue cette écologie. Face au développement de la concurrence de l'enseignement public pour jeunes filles mais aussi de la concurrence au sein même de l'enseignement libre, il est donc intéressant de comprendre quelles sont les stratégies utilisées par les établissements pour maintenir et justifier leur présence au sein du marché éducatif féminin. Cette concurrence inédite nécessite de fait de se différencier, de se démarquer, en affirmant un positionnement social différent qui peut également être analysé grâce aux travaux de Luc Boltanski. En 1973, celui-ci, dans son étude sur la liste officielle des professeurs de l'Institut d'Études Politiques, explique que les titres et/ou fonctions des individus sont « les signes ou les emblèmes par lesquels s'exprime publiquement et officiellement l'occupation de positions déterminées dans des champs déterminés »¹²⁶. Ainsi, le choix d'un titre plutôt qu'un autre dans un support de communication telle que la liste officielle de l'IEP est révélateur de la position, de l'espace social occupé que l'on souhaite montrer, mettre en valeur. Il est ainsi possible d'envisager la présentation des comités de patronages dans les brochures d'établissement comme des « emblèmes » qui sont mis en avant par les institutions et qui permettent de les « caractériser socialement », de connaître l'étendue de leur « surface sociale ». À l'inverse, l'absence presque totale de la mention des congrégations dans ces différents supports peut être liée à ce que Boltanski nomme un « oubli officiel », c'est-à-dire qu'une position sociale est volontairement cachée, dans le cas présent en raison d'un contexte politique spécifique.

¹²⁵ Andrew Abbott, « 1. Écologies liées », art. cit. ; Didier Demazière, *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago, op. cit.*

¹²⁶ Luc Boltanski, « L'espace positionnel », art. cit.

1. S'afficher dans l'annuaire de commerce pour attirer la clientèle

La comparaison entre différentes sources recensant le nombre d'institutions pour jeunes filles dans le département de la Seine est utile pour mettre en évidence différents niveaux de visibilité et les analyser. Nous avons vu précédemment que les établissements sont peu présents dans les rapports statistiques ministériels, en comparant notamment les chiffres donnés du côté académique et ceux fournis par l'étude réalisée par Louise Desrez en 1914, publiée dans le *Bulletin* de la SGEE. S'il a été exposé que les rapports statistiques ne sont pas régulièrement archivés après la Première Guerre mondiale, l'année 1909 et l'année 1930 ont pu être prises comme point de comparaison pour confronter d'une part, les rapports statistiques et d'autre part, l'annuaire de commerce¹²⁷. Ce choix permet également de poser le regard à deux instants clefs dans le développement de l'enseignement libre pour jeunes filles. D'un côté, le début du XX^e siècle représente un bouleversement pour l'enseignement libre, contraint de se réorganiser sous l'effet des lois anti-congréganistes, de la création et du développement de l'enseignement secondaire public mais aussi en raison de l'évolution des attentes des familles en matière d'éducation féminine, notamment en ce qui concerne l'accès au baccalauréat¹²⁸. De l'autre côté, la période de l'entre-deux-guerres constitue elle-aussi une période charnière durant laquelle la surveillance de l'enseignement libre s'assouplit, permettant un nouvel élan, qui doit cependant faire face à un enseignement public féminin désormais bien implanté et plus à même de répondre aux besoins de formation des jeunes filles¹²⁹. Il faut enfin noter que si les rapports ministériels sont établis selon le statut de l'établissement, primaire, secondaire ou supérieur, ce qui, nous l'avons vu, limite grandement la visibilité des établissements pour jeunes filles qui existent en fait sous les trois statuts, l'annuaire de commerce distingue quant à lui les « écoles de filles » des « institutions pour demoiselles », ce qui permet une catégorisation selon l'âge et le statut social des élèves et constitue dès lors un critère de distinction plus efficace pour étudier l'enseignement libre féminin¹³⁰. La comparaison entre les deux sources met ainsi en évidence d'importants écarts, signe révélateur d'un dynamisme qui échappe au personnel académique. Par ailleurs, l'analyse des annonces de l'annuaire de commerce montre, pour la ville de Paris, des choix de présentation variables selon les établissements, qui traduisent l'existence d'une forte concurrence dans la capitale.

¹²⁷ AN, AJ/16/4731 et AJ/16/4732, rapports statistiques ministériels portant sur l'enseignement secondaire libre, 1909 et 1930.

¹²⁸ Voir le chapitre 3.

¹²⁹ Pour rappel, des cours supplémentaires s'ajoutent progressivement au cursus de formation des lycées de jeunes filles pour celles qui désirent préparer le baccalauréat mais l'assimilation entre le programme féminin et masculin n'est officialisée qu'en 1924 avec le décret Bérard. Voir notamment Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. ; Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », art. cit. ; É. Héry, « Quand le baccalauréat devient mixte », art. cit. Voir également chapitre 4.

¹³⁰ Les écoles professionnelles, catégorie présente dans l'annuaire de commerce, ne sont pas étudiées ici.

a. L'annuaire de commerce, une source dans laquelle l'enseignement libre pour jeunes filles se dévoile

En 1909, le rapport statistique ministériel recense au total 128 établissements secondaires libres dans le département de la Seine. Parmi eux, l'inspecteur note la présence de quatre établissements féminins seulement, dont trois situés à Paris : l'Institut Franklin dirigé par Berthe Barbin, le Cours Montalembert dirigé par Jeanne Burty et l'École La Bruyère dirigé par Mme Hasenfratz¹³¹. La différence avec le nombre d'établissements masculins, particulièrement importante, pourrait de fait laisser supposer une très faible présence de l'enseignement secondaire libre féminin sur le territoire parisien au début du XX^e siècle. Mais la consultation de l'annuaire de commerce pour la même année vient rapidement contredire ces chiffres puisque ce ne sont pas moins de 204 institutions pour demoiselles qui sont déclarées, rien qu'à Paris¹³². Il est en outre intéressant de constater que la catégorie « institution pour jeunes gens » n'est pas présente pour ce qui concerne la ville de Paris. Certains établissements pour jeunes gens comme le Collège Ste Barbe sont certes présents dans la catégorie « chefs d'institution » mais celle-ci ne permet pas de distinguer assurément le niveau d'enseignement qui y est dispensé. On y retrouve par exemple aussi bien des établissements préparant au baccalauréat qu'à des écoles vétérinaires, des formations commerciales, ou encore d'autres destinées à un public particulier comme les enfants sourds et muets. Par ailleurs, cette catégorie ne distingue pas non plus le sexe du « chef d'institution » et mélange donc tout autant les institutions destinées à un public masculin et féminin. Il n'est donc pas possible ici de comparer, grâce à l'annuaire de commerce de Paris, le dynamisme entre les institutions pour jeunes filles et celles pour jeunes gens mais plusieurs travaux attestent de la vitalité de l'enseignement privé masculin, dans la capitale, au moins jusqu'à l'entre-deux-guerres¹³³. En outre, la consultation de l'annuaire de commerce portant sur d'autres villes, donne quelques points de comparaison entre l'enseignement libre féminin et masculin puisque la catégorie « institution pour jeunes gens » apparaît notamment à Lyon et à Lille. Tout comme certaines grandes villes de l'ouest de la France, Lyon et Lille appartiennent de fait à des régions où l'enseignement privé catholique est très dynamique tout au long du XIX^e siècle. Cette tradition est un facteur important car même si

¹³¹ AN, AJ/16/4731, rapport statistique de l'enseignement secondaire libre, 1909. L'établissement de Mme Chevalier est quant à lui implanté à Neuilly. Pour une présentation plus complète de ces établissements, voir les chapitres 3 et 4.

¹³² *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, t. 1, Paris, Firmin-Didot Frères, 1909.

¹³³ Voir notamment Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, *op. cit.*, p. 145-200. L'historien s'appuie notamment sur l'étude parlementaire réalisée en 1898 et montre que les effectifs de l'enseignement secondaire libre pour garçons sont « du même ordre de grandeur que son homologue public » (p. 168). Il ajoute que malgré les lacunes archivistiques, il est probable qu'une croissance de l'enseignement secondaire libre masculin perdure après 1920. Jérôme Krop observe lui aussi un dynamisme dans l'enseignement primaire libre masculin, voir Jérôme Krop, « Apogée et déclin des institutions privées laïques dans le département de la Seine : usages sociaux de l'enseignement privé et concurrence scolaire (1850-1901) », *art. cit.*

l'enseignement libre comprend des établissements laïques et des établissements catholiques, la proportion de ces derniers reste très importante¹³⁴. Le choix de ces deux villes est donc intéressant pour évaluer l'importance de l'enseignement libre sur le territoire parisien et il met par ailleurs en évidence une proportion à peu près semblable entre l'enseignement masculin et féminin. En 1909, il y a ainsi autant d'institutions pour jeunes filles que pour jeunes gens déclarées dans l'annuaire de commerce de Lille et celui de Lyon ne présente qu'un établissement supplémentaire du côté masculin. En revanche, l'ordre de grandeur du nombre d'institutions est bien inférieur à celui de Paris puisque les annuaires de Lille et de Lyon recensent respectivement sept et dix établissements féminins, chiffres bien éloignés des plus de deux-cents institutions parisiennes¹³⁵.

En 1930, on retrouve certaines tendances observées précédemment mais l'annuaire de commerce montre une évolution notable de l'enseignement libre féminin à Paris, ce que ne laissent pas apparaître les rapports statistiques ministériels. Pour cette année, les tableaux recensent en effet 35 établissements secondaires libres féminins dans le département de la Seine dont 25 à Paris¹³⁶. En comparaison des quatre institutions répertoriées seize ans plus tôt, cette augmentation pourrait refléter un dynamisme de l'offre privée durant l'entre-deux-guerres. Or l'annuaire de commerce mentionne pour la même année 121 institutions pour jeunes filles implantées dans la capitale¹³⁷. Si l'écart est toujours important entre les données scolaires et celles fournies par l'annuaire et que ce nombre reste élevé, on observe cependant une forte diminution du nombre d'institutions. De plus, cet effritement ne s'observe pas à Lille et à Lyon puisque le nombre d'établissements féminins reste stable dans le premier cas et augmente sensiblement dans le second :

Tableau 1. Variation du nombre d'institutions pour jeunes filles entre 1909 et 1930.

	Nombre d'institutions pour jeunes filles en 1909	Nombre d'institutions pour jeunes filles en 1930	Variation (en %)
PARIS	204	121	-41
LILLE	7	7	0
LYON	10	38	280

Source : *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin-Didot Frères, 1909, 1930.

¹³⁴ Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles : actes du colloque organisé par la Société d'histoire religieuse de la France, Toulouse, 18-20 mars 1994, et de la journée d'étude de l'Association française d'histoire religieuse contemporaine, Paris, 24 septembre 1994*, Paris, Éditions du Cerf, 1995 ; Sarah Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003 ; Samuel Gicquel et Frédéric Le Moigne (dir.), *L'Église dans l'enseignement secondaire : Les institutions catholiques en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2022.

¹³⁵ *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, t. 3, Paris, Firmin-Didot Frères, 1909.

¹³⁶ AN, AJ/16/4732, rapport statistique ministériel de l'enseignement secondaire libre, 1930.

¹³⁷ *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, t. 1, Paris, Firmin-Didot Frères, 1930.

Malgré une baisse de plus de 40% du nombre d'institutions pour jeunes filles, la capitale affiche cependant toujours un nombre conséquent de structures privées et demeure un exemple singulier pour étudier l'enseignement libre féminin. Du côté de l'offre publique, on recense notamment huit lycées pour jeunes filles en 1930 mais les effectifs accueillis ne sont pas comparables aux capacités d'accueil des établissements privés¹³⁸. Les rapports statistiques ministériels et l'annuaire de commerce affichent donc des tendances contraires concernant l'évolution de l'enseignement libre pour jeunes filles. Il est en fait probable que l'augmentation constatée du côté académique soit en partie le résultat des actions menées, notamment par Désiré Roustan et Francisque Vial, pour permettre une meilleure clarification des institutions pour jeunes filles. En favorisant leurs déclarations sous le statut d'établissement secondaire, celles-ci deviennent plus visibles dans les données académiques mais cela reste finalement insuffisant pour rendre compte de l'évolution de l'offre privée dans la capitale¹³⁹. L'étude de l'évolution des effectifs des institutions pour jeunes filles dans un prochain chapitre permettra de déterminer si la diminution observée ici correspond à un affaiblissement ou à une restructuration de l'enseignement libre pour jeunes filles.

b. Une « guerre des territoires » entre les institutions pour jeunes filles à Paris

Lorsqu'Andrew Abbott développe le concept d'écologies liées en 1988, il insiste sur l'importance de prendre en compte l'interdépendance qui existe entre les professions afin de comprendre les liens concurrentiels qui se nouent¹⁴⁰. Il montre notamment, que s'il y a une volonté de développement de l'une d'entre elles, l'occupation de l'espace social devient alors un enjeu majeur pour affirmer, non seulement l'existence de la profession mais aussi revendiquer une forme de supériorité sur les autres. Le sociologue évoque alors une « guerre des territoires » dans laquelle certaines professions tentent de s'imposer sur les autres¹⁴¹. L'analyse de l'annuaire de commerce montre cependant que cette « guerre des territoires » ne se joue pas entre les actrices et acteurs de l'enseignement public et celles et ceux du privé mais plutôt au sein même de l'enseignement privé pour jeunes filles. Les différences notables de l'espace occupé par les institutions dans les pages de l'annuaire ainsi que la variété des arguments mis en avant par les établissements forment de fait autant de témoignages de leur volonté de se démarquer ou/et d'afficher l'étendue de leur « juridiction » pour reprendre les mots d'Abbott.

¹³⁸ Marc Le Cœur, « Les lycées dans la ville », art. cit. La question des effectifs des jeunes filles accueillies dans les institutions pour jeunes filles et les lycées est traitée dans le chapitre 3.

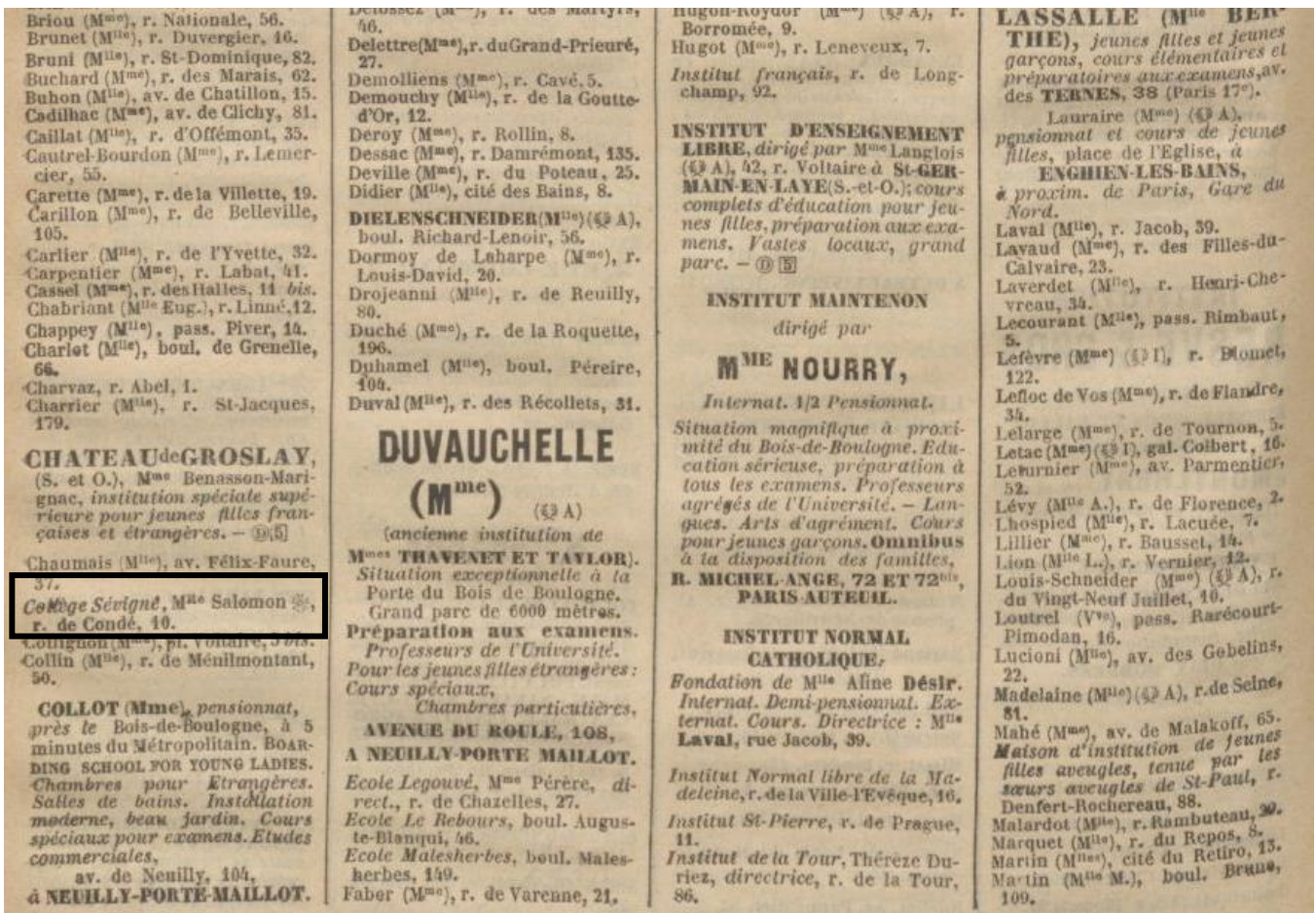
¹³⁹ À ce sujet, voir le chapitre 2.

¹⁴⁰ Andrew Abbott, « 1. Écologies liées », art. cit.

¹⁴¹ Didier Demazière, *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago, op. cit.*, p. 88.

Tandis que certains établissements apparaissent dans l'annuaire avec les seules mentions du nom de la directrice et de l'adresse, d'autres affichent au contraire en gros caractères le nom de l'institution ou détaillent en plusieurs lignes l'offre d'éducation qu'ils proposent. Les pages donnent ainsi à voir de grandes différences de visibilité d'une institution à l'autre qui ne sont pas pour autant un indicateur de notoriété puisque le Collège Sévigné n'occupe guère plus qu'une ligne de texte. Pour cet établissement, il semble au contraire que la réputation même de son nom et de celui de sa directrice suffisent à le distinguer parmi les centaines d'établissements répertoriés :

Illustration 3. Une visibilité variable selon les institutions pour jeunes filles, Paris, 1909.



Source : *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin-Didot Frères, 1909.

En dehors de quelques cas comme celui du Collège Sévigné, de nombreuses institutions apparaissent traditionnellement très liées à l'identité de leurs directrices puisque c'est bien souvent par leur nom et non par celui de leur institution qu'elles sont classées dans l'annuaire¹⁴². Ainsi, le Collège Sévigné se trouve entre l'institution de Mlle Chaumais et celle de Mme Collignon. Ce choix de présentation n'est pas anodin car afficher en premier le nom de l'établissement, c'est aussi pouvoir revendiquer une position plus importante au sein du marché éducatif : l'existence de

¹⁴² Notons qu'il est d'ailleurs probable que les institutions n'aient pas de dénomination particulière.

l'institution n'est plus seulement liée à l'initiative d'une personne, avec toute l'instabilité qui peut en découler puisqu'elle s'illustre au sein d'une organisation structurée et établie.

On observe par ailleurs que certaines institutions choisissent de se présenter davantage dans l'annuaire en vantant par exemple les qualifications de son personnel, les bienfaits de son emplacement géographique ou encore la variété des diplômes préparés. Ainsi l'Institution Maintenon située rue Michel Ange dans le XVI^e arrondissement de Paris occupe, comme le montre l'illustration ci-dessus, un large espace de la troisième colonne de la page de l'annuaire. Aux côtés du nom de la directrice et de l'établissement, qui sont affichés en caractères gras et dans une taille de police plus importante que le reste de l'annonce, il est précisé que l'institution se compose d'un internat et d'un demi-pensionnat, qu'elle possède « une situation magnifique près du Bois de Boulogne » mais aussi qu'elle prépare à « tous les examens » et que les professeurs sont « agrégés de l'université ». Pour faciliter le quotidien des familles, l'annonce précise également que l'institution dispense des cours pour les « jeunes garçons » et que des « **Omnibus** sont à la disposition des familles ». Choisir de fournir autant d'informations permet ainsi de se rendre plus visible dans l'annuaire et de se démarquer des autres institutions. Ce qui est mis en avant par les institutions pour séduire les familles permet en outre de savoir ce que ces dernières recherchent pour l'éducation de leurs filles. En 1909 comme en 1930, ce sont les mêmes arguments qui sont régulièrement mis en avant : la situation privilégiée de l'établissement dont on précise souvent l'existence d'un internat, des préparations à des diplômes d'État assurées par un personnel qualifié ou encore la scolarisation possible des jeunes garçons qui permet d'accueillir des fratries¹⁴³.

Enfin, la lecture de l'annuaire de Paris montre la présence d'établissements localisés en dehors de Paris. Ceux-ci peuvent être implantés dans le département de la Seine à l'instar de l'Institution de Mme Duvauchelle située à Neuilly ou dans des départements limitrophes comme l'établissement de Mme Langlois installé à St Germain-en-Laye en Seine-et-Oise (cf. illustration 3). Cette pratique perdure puisqu'elle s'observe toujours dans l'annuaire de 1930 et elle est révélatrice de la volonté de certains établissements, pourtant situés en dehors de Paris, d'attirer une clientèle parisienne. En effet, l'annuaire de commerce se répartit en plusieurs tomes distinguant entre autres Paris et les autres départements et il est donc attendu que les institutions figurent dans l'annuaire selon leur adresse¹⁴⁴. Souvent, ces établissements font partie de ceux qui occupent un espace important dans les colonnes de l'annuaire et c'est en général la situation géographique qui est mise en avant pour attirer la clientèle. Ainsi dans l'annuaire de 1909, l'Institution de Mme Duvauchelle annonce par

¹⁴³ Les chapitres 3 et 4 présentent en détail l'offre éducative proposée au sein des institutions pour jeunes filles et analysent plus en détail les conditions d'accueil des jeunes garçons au sein d'établissements féminins.

¹⁴⁴ Les deux premiers tomes de l'annuaire concernent plus particulièrement Paris puis chaque tome a un objet différent : les départements, l'étranger, ou encore le bottin mondain.

exemple dès les premières lignes une « situation exceptionnelle » près du Bois de Boulogne et un « grand parc de 6000 mètres »¹⁴⁵. Dans l'annuaire de 1930, la pension de demoiselles de Mme Deltour proposant des « études complètes », est située à Fontenay-sous-Bois dans le département de la Seine et annonce une « situation idéale à l'entrée du Bois de Vincennes »¹⁴⁶. Vanter ainsi la proximité des espaces verts ne fait pas seulement écho aux discours hygiénistes du début du XX^e siècle mais s'ancre plus largement dans un idéal éducatif qui ne concerne pas uniquement les jeunes filles. L'historien Marc Le Cœur rappelle notamment que le tumulte de la ville peut représenter un obstacle à l'éducation des jeunes gens et que l'idée de déplacer les établissements à la campagne remonte à la fin du XVIII^e siècle¹⁴⁷. Cette quête de tranquillité et d'espace est aussi une des attentes des familles appartenant aux classes sociales les plus aisées qui scolarisent parfois leurs enfants, filles comme garçons, dans des établissements éloignés du domicile familial¹⁴⁸. L'environnement dans lequel se trouve l'établissement est en effet primordial car l'éducation ne se limite pas ici à la dispense de savoirs mais elle s'envisage aussi dans un espace clos et privilégié au sein duquel la pratique sportive a une grande importance. Les sociologues Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, connus pour leurs travaux sur la bourgeoisie et notamment celle de Paris, insistent d'ailleurs sur l'importance du rapport au corps dans l'éducation de cette classe sociale, à l'image du modèle diffusé en Angleterre¹⁴⁹. Les institutions pour jeunes filles qui font ainsi le choix de s'afficher dans l'annuaire de Paris espèrent donc capter une clientèle bourgeoise installée dans la capitale en proposant un cadre verdoyant et sécurisant qui s'oppose à l'agitation parisienne. Reprenant le modèle anglais, il n'est donc pas surprenant de retrouver parmi ces institutions pour jeunes filles, des établissements qui ne s'adressent qu'à des jeunes filles étrangères à l'image du pensionnat de Mme Collot installé à Neuilly qui se présente dans l'annuaire comme une « boarding school for young ladies »¹⁵⁰.

¹⁴⁵ *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, t. 1, Paris, Firmin-Didot Frères, 1909.

¹⁴⁶ *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, t. 1, Paris, Firmin-Didot Frères, 1930.

¹⁴⁷ Marc Le Cœur, « Les lycées dans la ville », art. cit. L'historien cite notamment l'ouverture à la campagne d'écoles royales militaires en 1776 pour permettre aux élèves de suivre une formation « au grand air ». Il précise que le Second Empire et la Troisième République ont tenté de généraliser ce projet qui s'inspire du modèle anglais.

¹⁴⁸ Michel Pinçon, Monique Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, 3e éd., Paris, La Découverte, 2009, p. 87-91. Les sociologues citent notamment l'École des Roches à Verneuil-sur-Avre en Normandie ou encore l'établissement Saint-Martin-de-France à Pontoise qui prodiguent une « éducation totale » à des adolescents et adolescentes issus de la haute société et venant de différentes régions françaises ainsi que de l'étranger. Concernant l'École des Roches, voir aussi Nathalie Duval, « L'École des Roches : une école normande au rayonnement international », *Études Normandes*, 1999, vol. 48, n° 4, p. 34-62 ; Nathalie Duval, *L'école des Roches*, Paris, Belin, 2009.

¹⁴⁹ Michel Pinçon, *Sociologie de la bourgeoisie*, *op. cit.*, p. 89-90. Les sociologues décrivent ainsi comment les élèves apprennent dans ces établissements à gérer leur capital social à travers la présentation de soi : entretien du corps par une pratique physique régulière, soins apportés aux tenues vestimentaires, cours d'éloquence, etc.

¹⁵⁰ *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, t. 1, Paris, Firmin-Didot Frères, 1909. Ces institutions pour étrangères font l'objet de la partie 3 de cette thèse.

L'annuaire de commerce constitue ainsi une source particulièrement riche pour comprendre la structuration de l'enseignement libre pour jeunes filles. Au-delà de révéler l'importance de cette offre au sein du marché éducatif parisien, elle montre aussi l'existence d'une concurrence entre les institutions qui cherchent, au moyen de nombreuses stratégies typographiques, à se distinguer parmi les centaines d'établissements que comprend la capitale. Ces stratégies ne sont d'ailleurs pas utilisées par les institutions basées à Lyon et Lille, signe révélateur de la situation singulière de l'enseignement libre pour jeunes filles à Paris durant les premières décennies du XX^e siècle. Si la volonté d'occuper l'espace social se lit à travers ces stratégies, certaines institutions tentent également de s'établir dans un cadre réglementaire précis afin de consolider leur position.

2. Des institutions pour jeunes filles sous différents régimes juridiques

Les établissements privés, qu'ils soient destinés à l'éducation des filles ou des garçons, existent sous des formes juridiques variées comme l'attestent plusieurs travaux d'historiens¹⁵¹. Ils peuvent en effet aussi bien être administrés par des particuliers que gérés par des sociétés ou des associations. Cette diversité est intéressante à plus d'un titre car elle a d'une part des effets sur la visibilité et la stabilité des établissements, mais elle est aussi intéressante à regarder pour comprendre comment se structure l'enseignement libre pour jeunes filles à Paris.

a. Des femmes nombreuses à ouvrir de petites institutions pour jeunes filles

À l'image de nombreux pensionnats pour jeunes filles du XIX^e siècle étudiés par Rebecca Rogers, beaucoup d'institutions pour jeunes filles sont de petites structures administrées par un ou plusieurs individus et qui sont assimilées à des fonds de commerce¹⁵². La directrice peut être seule à la tête de l'établissement ou accompagnée, notamment d'un membre de sa famille : son époux, une sœur ou encore sa mère¹⁵³. La directrice peut être locataire ou propriétaire des lieux ce qui influe sur la stabilité de l'établissement¹⁵⁴. Le plus souvent, les archives révèlent que ce sont des établissements qui accueillent un petit nombre d'élèves, autour d'une dizaine, et qui comprennent

¹⁵¹ Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, 1^{re} éd., Paris, PUF, 2012 ; Jean-François Condette, *Le coût des études : modalités, acteurs et implications sociales, XVI^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012 ; Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

¹⁵² Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit. ; Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

¹⁵³ Les archives révèlent la présence de plusieurs affaires familiales, notamment celle des époux Porcher située rue du Regard dans le VI^e arrondissement de Paris ou encore l'institution pour jeunes filles étrangères tenue par Jeanne Chauveau puis par sa mère.

¹⁵⁴ Le chapitre 6 évoque notamment l'inspection réalisée en 1911 au Collège Lafayette, établissement accueillant des jeunes filles étrangères. L'inspecteur découvre alors avec surprise la présence d'un autre locataire en lieu et place de l'établissement.

peu de personnel voire aucun lorsque la directrice prend en charge la totalité des enseignements. Il n'est d'ailleurs pas rare que ces institutions n'aient pas de dénomination et que ce soit seulement le nom de la directrice qui y soit associé, révélant à quel point l'existence de l'institution est liée à celle de sa directrice. Ainsi, l'institution pour jeunes filles de Fanny Beautier, ouverte en 1879 rue Parmentier à St Maur disparaît sans explication des archives en 1907¹⁵⁵. Dans le rapport d'inspection réalisé en 1900, il est constaté que la maison, propriété de la directrice, est « assez élégante et bien tenue » mais que sa situation est « peu prospère »¹⁵⁶. Elle accueille cette année-là 18 jeunes filles dont la majorité suit un enseignement élémentaire et aucune collaboratrice n'est mentionnée. Jusqu'en 1907, les bulletins d'inspection conservés pour chaque année relèvent un effectif de jeunes filles similaire, avec toutefois davantage d'élèves qui suivent un enseignement secondaire. Selon les années, les bulletins rapportent la présence d'une collaboratrice, Blanche Gillet entre 1902 et 1905 et Marguerite Duprez en 1906¹⁵⁷. Sur la dernière inspection réalisée en 1907, avant que l'établissement ne disparaisse des archives, aucun commentaire ne permet d'expliquer les raisons de cette absence. Toutefois, Fanny Beautier, née en 1853, est alors âgée de 54 ans en 1907 et il est probable qu'elle ait cessé son activité, entraînant alors la fermeture de l'établissement qui n'a pas été repris. Henri Peretz qualifie d'ailleurs ce cadre juridique comme étant « hasardeux » car en cas de décès de leur directrice, ces petites institutions ferment le plus souvent leurs portes, contraignant dès lors les familles à trouver rapidement une autre solution¹⁵⁸.

Lorsque ce sont des affaires familiales, il s'agit le plus souvent d'une association de deux membres d'une même famille au sein d'une seule institution mais les archives révèlent aussi un cas particulier qui démontre la forte volatilité de certaines de ces initiatives privées. Il s'agit des sœurs Barbin, Eugénie et Berthe, appartenant à la première génération des directrices étudiées puisqu'elles sont respectivement nées en 1857 et 1860¹⁵⁹. Leur parcours au sein de l'enseignement libre n'est pas aisé à reconstituer car Berthe Barbin ne dépose pas moins de cinq déclarations d'ouverture d'établissement secondaire libre entre 1893 et 1903, et qui concernent en outre des adresses différentes : la première à Charenton en 1893 puis une pour un établissement rue Chaussée de la Muette dans le XVI^e arrondissement de Paris en 1898, et à nouveau en 1902 pour un établissement situé dans le même arrondissement mais cette fois dans la rue du Ranelagh. En 1903, les deux dernières déclarations mentionnant le nom de Berthe Barbin concernent également des adresses

¹⁵⁵ AN, AJ/16/4731, rapport statistique de l'enseignement secondaire, 1907. L'institution de Fanny Beautier n'apparaît plus dans les rapports statistiques suivants.

¹⁵⁶ AN, AJ/16/4713, inspection du 12 juillet 1900.

¹⁵⁷ AN, AJ/16/4713, inspections réalisées entre 1900 et 1907.

¹⁵⁸ H. Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit., p. 250. Le sociologue évoque notamment le cas du cours St Sulpice qui ferme ses portes en plein milieu de l'année scolaire 1918-1919 à la suite du décès de sa directrice.

¹⁵⁹ Pour une étude du profil des directrices, voir le chapitre 5.

différentes et se situent dans le périmètre direct de la Sorbonne puisque la première concerne un établissement rue des écoles et l'autre rue de la Sorbonne. En 1922, Berthe Barbin réapparaît à nouveau dans les registres de déclaration d'ouverture d'établissement secondaire libre pour une demande de transfert d'un établissement initialement situé Boulevard St Michel vers Neuilly alors qu'aucune déclaration conservée dans les archives dépouillées n'évoque l'ouverture d'une structure à cet endroit du quartier étudiantin¹⁶⁰. La multiplicité de ces déclarations interroge d'ailleurs le personnel académique, dont l'inspecteur Alphonse Fringnet qui demande, en 1903, des précisions au vice-recteur Louis Liard, tout en tentant de retracer le parcours atypique de Berthe Barbin :

Il y a deux sœurs Barbin et il y avait, avant la déclaration de transfert ci-jointe, deux établissements distincts appelés l'un et l'autre « cours Franklin ». Le premier situé rue des Écoles, était un établissement primaire de jeunes filles dirigé par l'une des sœurs Barbin, l'autre, situé, rue du Ranelagh, était un établissement secondaire de garçons dirigé par l'autre sœur Barbin, celle qui déclare transférer son établissement. Il semble qu'il n'y aura plus à l'avenir qu'un établissement secondaire, qui, au lieu des garçons, recevra des jeunes filles, dont un certain nombre seront préparées au baccalauréat.¹⁶¹

Ce ne sont pas seulement les multiples déménagements et/ou ouvertures d'établissement qui perturbent ici l'inspecteur mais également la diversité des formations proposées par les deux sœurs Barbin : une offre d'éducation pour les jeunes filles ou pour les garçons, qui peut être tout autant un enseignement de niveau primaire ou même une préparation au baccalauréat. Si la suite de cette thèse montre la diversité de l'offre de formation proposée au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles, il apparaît ici que les sœurs Barbin bénéficient d'une grande liberté pour adapter et faire évoluer leur structure au fil des années et, nous y reviendrons, en fonction des attentes de la clientèle. Finalement, le parcours de ces deux sœurs peut être reconstitué au hasard d'une lettre, conservée dans le dossier de carrière de Berthe, qui concerne en fait une nouvelle ouverture d'établissement effectuée par sa sœur Eugénie en 1917 à Melun¹⁶². Dans une note manuscrite ajoutée en marge de ce courrier, on apprend que Berthe a d'abord été enseignante puis sous-directrice dans l'école primaire supérieure libre tenue par sa sœur Eugénie à Charenton, entre 1882 et 1892. Il semble que ce soit la première expérience dans l'enseignement de Berthe qui ouvre ensuite seule une institution pour garçons rue du Ranelagh. En 1903, Eugénie déménage l'école primaire supérieure de Charenton à Paris et les deux sœurs fusionnent leurs institutions pour

¹⁶⁰ AN, AJ/16/4704, registres de déclaration d'ouverture d'un établissement secondaire libre, 1891-1937. Ces déclarations ne sont pas toujours liées à une nouvelle ouverture mais peuvent être produites lors d'un déménagement, d'un changement de direction ou d'une annexion de local. Voir chapitre 2.

¹⁶¹ AN, AJ/16/6180, dossier de carrière de Berthe Barbin dans lequel sont conservés divers documents dont une lettre de l'inspecteur Alphonse Fringnet adressée au vice-recteur de l'académie de Paris et datée du 24 février 1903.

¹⁶² AN, AJ/16/6180, dossier de carrière de Berthe Barbin, lettre de l'inspecteur d'académie de Seine et Marne concernant la demande d'ouverture déposée par Eugénie Barbin pour une école primaire supérieure libre à Melun, 2 janvier 1917. Le contenu des dossiers de carrière des directrices de l'enseignement secondaire libre est abordé dans le chapitre 5.

n'accueillir plus que des jeunes filles, rue des écoles. Lors de cette fusion, il apparaît que c'est Berthe Barbin qui prend la direction et qu'Eugénie est sous-directrice. L'institution prend alors le nom d'Institut Franklin et propose dès 1903 une préparation au baccalauréat sur laquelle nous reviendrons. L'inspection réalisée la même année, conservée elle-aussi dans le dossier de carrière de Berthe, note que cette dernière est en quête d'un local plus grand pour accueillir davantage d'élèves¹⁶³. Finalement, les deux sœurs s'établissent sur le boulevard St Michel quelques temps plus tard et en 1925, alors âgée de 65 ans et après avoir travaillé plus de quarante ans dans l'enseignement libre, Berthe écrit au recteur pour lui annoncer qu'elle a vendu son institution à Mme Veuve Marchand¹⁶⁴. Cette longévité n'est pas pour autant liée à la pérennité d'un seul établissement mais plutôt à de nombreuses réadaptations, portant tout à la fois sur la clientèle, l'offre de formation et l'implantation géographique. Cet exemple est le seul trouvé dans les archives dépouillées mais il permet néanmoins d'apporter un autre éclairage sur l'apparition fugace de nombreuses institutions et de leurs directrices dans les sources. De fait, si de nombreux établissements sont éphémères, démontrant ainsi une certaine instabilité au sein de l'enseignement libre, ils ne présagent pas toujours d'un net coup d'arrêt de l'initiative menée par certaines directrices. Les petites structures telles que celles de Berthe et Eugénie Barbin peuvent en effet être moins pérennes que la plupart des institutions ayant un cadre juridique bien défini mais elles jouissent aussi d'une plus grande liberté pour évoluer rapidement. En complément de cet ensemble bourgeonnant, le régime juridique d'autres établissements donne à voir une autre facette de cette offre privée qui révèle une capacité à se structurer pour pérenniser et légitimer son existence.

b. Des institutions plus grandes bénéficiant d'un cadre réglementaire précis

En complément des nombreuses petites structures évoquées précédemment, certains établissements libres pour jeunes filles sont administrés par des sociétés ou gérés par des associations. Selon Henri Peretz, le régime des sociétés est couramment choisi et il a l'avantage de permettre un apport de capitaux plus important lors de la création de l'établissement puisque les personnes qui s'associent apportent des fonds pour fonder cette entreprise¹⁶⁵. Ces institutions sont en général de taille plus importante et elles peuvent en outre bénéficier de différents appuis, au sein des milieux catholiques et bourgeois. Ainsi, l'Institut Normal libre de la Madeleine est fondé en 1904 par une société constituée de « pères de familles » :

La Société d'Enseignement complet et d'Éducation qui administre l'Institut Normal

¹⁶³ AN, AJ/16/6180, dossier de carrière de Berthe Barbin, inspection du 4 mars 1903.

¹⁶⁴ AN, AJ/16/6180, dossier de carrière de Berthe Barbin.

¹⁶⁵ H. Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit., p. 250.

libre de la Madeleine, est une Association fondée en 1904, par un groupe de pères de famille soucieux d'assurer à leurs enfants les bienfaits d'une instruction solide et d'une éducation foncièrement chrétienne.¹⁶⁶

Dès le premier paragraphe de la brochure commerciale, l'inscription dans un cadre juridique précis est mise en avant pour attirer la clientèle. Afin de rassurer les familles, la brochure n'hésite d'ailleurs pas à multiplier les références à l'ensemble collectif dans lequel s'insère l'établissement. On note entre autres l'utilisation, au sein d'une même phrase, des termes de « société », d'« Association », ou encore de « groupe ». Cependant, cet ancrage ne se fait pas sans rappeler le caractère familial de l'institution qui a été fondée par des « pères de famille soucieux d'assurer à leurs enfants les bienfaits d'une instruction solide ». C'est finalement un double cadre qui est choisi ici : celui plus grand de la société, rassurant mais plus anonyme, et celui beaucoup plus restreint de la famille, afin de ne pas donner l'idée d'une gestion impersonnelle¹⁶⁷. Les archives révèlent que ces « pères de familles » à l'origine de la création de l'institution sont Denys Cochin, député catholique défenseur de l'enseignement libre ainsi que deux hommes, un banquier et un joaillier, M. Loïsele et M. Mellerio¹⁶⁸. Lors de l'ouverture de l'institution, le *Bulletin de la Ligue de la liberté d'enseignement*, association laïque fondée en 1902 pour défendre le principe de liberté d'enseignement, présente l'établissement comme une « œuvre utile » et insiste aussi sur le fait que ce n'est pas « l'entreprise personnelle d'une institutrice » mais une « œuvre collective d'enseignement et d'éducation »¹⁶⁹. Dans la suite de l'article, la structure juridique, tout comme dans la brochure commerciale, est mise en avant et permet de comprendre comme s'organise le fonctionnement de ces établissements :

Au point de vue juridique et financier, l'Institut normal de la Madeleine est constitué sous la forme de Société anonyme. Pour le recrutement du personnel enseignant comme pour la direction morale et intellectuelle de l'Institut, ce Conseil est assisté d'un Comité de direction pédagogique, composé de professeurs agrégés ou licenciés qui exercent un contrôle permanent sur les programmes d'études et la valeur éducative des méthodes.¹⁷⁰

Les institutions libres déclarées sous le régime des sociétés se dotent donc d'un cadre structuré, notamment par la présence de différents conseils et comités qui sont complétés par des assemblées

¹⁶⁶ AN, AJ/16/4738, brochure non datée de l'Institut de la Madeleine.

¹⁶⁷ L'importance des effectifs dans les classes des lycées de jeunes filles est notamment critiquée par certaines familles bourgeoises en quête d'un modèle plus familial. Voir le chapitre 4.

¹⁶⁸ AN, AJ/16/4738, lettre non signée adressée au préfet de la Seine pour demander d'afficher en préfecture la déclaration d'ouverture de l'Institut Normal libre de la Madeleine durant le délai réglementaire de 10 jours. En 1909, Denys Cochin communique son opinion sur la neutralité en éducation dans une tribune adressée au fervent républicain, Ferdinand Buisson, qu'il qualifie d'« adversaire ». Denys Cochin déclare alors qu'« en matière d'enseignement la neutralité est un leurre, et la liberté est le salut », voir Denys Cochin, « Opinion de M. Denys Cochin, Député de Paris », *Manuel général de l'instruction primaire*, 1909, vol. 77, n° 46, p. 217-220. Denys Cochin participe également à la fondation de la Ligue de la liberté d'enseignement en 1902. Un Bulletin paraît entre 1904 et 1910, année où la Ligue disparaît. Voir Sara Teinturier, *L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique*, Rennes, Université de Rennes 1, 2013, p. 277.

¹⁶⁹ *Bulletin de la Ligue de la liberté d'enseignement*, février 1904, p. 63.

¹⁷⁰ *Bulletin de la Ligue de la liberté d'enseignement*, février 1904, p. 64.

générales lorsqu'il y a des actionnaires. Ce mode de gestion, s'il permet de bénéficier de moyens financiers plus importants ainsi que des réseaux d'influences des membres de la société, peut aussi impliquer que le pouvoir décisionnaire soit entre les mains de ces membres, qui peuvent parfois être peu spécialistes des questions d'éducation. Dans le cas de l'Institut normal libre de la Madeleine, tout est à la main des administrateurs puisque le recrutement du personnel, tout comme l'orientation pédagogique de l'établissement, sont décidés par le « Conseil ». Le rôle de la directrice vient alors en second plan et ne comprend pas les mêmes responsabilités que dans les cas exposés précédemment. Pour le cas de la directrice de l'institution de la Madeleine, le nom de Gabrielle Hébert apparaît ainsi à la toute fin de l'article du *Bulletin de la Ligue de la liberté d'enseignement* et elle est simplement présentée comme une intermédiaire à contacter pour avoir des renseignements¹⁷¹. Les établissements sous le régime de société sont le plus souvent parmi les établissements les plus grands et les plus pérennes. Ainsi, en 1924, l'Institut normal libre de la Madeleine n'accueille pas moins de 600 élèves et 70 professeurs qui assurent l'enseignement primaire et supérieur. Le nombre d'élèves accueillies, s'il est parmi les plus élevés au sein de l'enseignement libre, correspond davantage aux effectifs de certains lycées parisiens. Pour l'année scolaire 1922-1923 par exemple, le lycée Racine, situé dans le VIII^e arrondissement, comprend entre 450 et 460 élèves¹⁷². Enfin, si la société de l'Institut normal libre de la Madeleine est simplement locataire d'un hôtel particulier, ce qui pourrait constituer une fragilité, l'établissement reste en place pendant plusieurs décennies¹⁷³. Lorsqu'une institution est gérée par une société, cela implique donc une volonté d'ancrer plus solidement son entreprise dans le paysage éducatif et constitue dans le même temps un argument pour se distinguer au sein de l'enseignement libre. Pour reprendre les propos du sociologue Andrew Abbott, cette association de personnes sous forme de société permet donc d'afficher une position plus importante et plus visible, plus légitime aussi, et d'affirmer de fait une plus grande « juridiction » par rapport aux entreprises individuelles vues précédemment¹⁷⁴.

En plus des deux régimes juridiques présentés qui s'appliquent à la majorité des institutions libres pour jeunes filles, on relève aussi la présence du régime des associations sans but lucratif. C'est notamment le cas du Cours Montalembert situé dans le VII^e arrondissement, d'abord avenue

¹⁷¹ AN, AJ/16/4738, inspection de l'Institut normal libre de la Madeleine, 28 janvier 1924. On peut lire que Gabrielle Hébert dirigeait un cours de jeunes filles rue Caumartin avant de prendre la direction de l'Institut normal libre de la Madeleine. Voir également les chapitres 3 et 4.

¹⁷² AN, AJ/16/2703, statistiques des lycées publics, 1922-1923. Le lycée Racine a un des plus petits effectifs des lycées parisiens de jeunes filles. Comparativement, le lycée Molière a un effectif de 823 élèves au 31 octobre 1922 tandis que celui des lycées Fénelon ou encore Duruy dépasse les 1000 élèves.

¹⁷³ AN, AJ/16/4740, rapport statistique de l'enseignement supérieur libre. L'Institut normal libre de la Madeleine est présent dans le dernier rapport conservé qui date de 1935. Il n'a ensuite pas été possible de suivre l'existence de cet établissement dans les années suivantes mais il est à noter que l'hôtel particulier a abrité depuis les années 2000 le siège social de deux grandes entreprises.

¹⁷⁴ Andrew Abbott, « 1. Écologies liées », art. cit.

Duquesne entre 1907 et 1913 puis boulevard des Invalides, juste en face du lycée Duruy. Ici encore, ce sont des pères de familles qui se sont unis pour créer une œuvre destinée à l'éducation des jeunes filles sous le nom d'« Association familiale »¹⁷⁵. L'inspection réalisée en 1917 permet de comprendre ce choix puisque l'inspecteur explique que le projet initial reposait sur la ferme volonté d'inclure les parents dans la gestion de l'institution et de construire de cette manière une « coopération intime » entre eux et le personnel enseignant¹⁷⁶. Ainsi, l'Association familiale se compose d'un conseil d'administration composé par les pères de famille à l'origine de la création de l'institution ainsi que de la directrice, qui a ici une place plus importante que dans l'exemple précédent. En outre, l'organisation d'assemblées générales, convoquant également les parents d'élèves, permet de les inclure dans de nombreuses décisions permettant de définir le fonctionnement et les orientations de l'établissement. Toutefois, l'originalité du projet visant une collaboration entre l'équipe éducative et les parents ne semble pas avoir séduit complètement les familles puisque l'inspecteur écrit en 1917 que « les parents ont été en vain invités aux assemblées générales de l'Association. Ils ne sont pas venus par peur des responsabilités »¹⁷⁷. Le Cours Montalembert rencontre malgré tout un succès grandissant qui est régulièrement constaté dans les inspections durant les années qui suivent. Là aussi, on observe une certaine longévité de l'institution qui ne disparaît des archives qu'en 1937 sans qu'il soit possible de savoir jusqu'à quelle date l'établissement a fonctionné¹⁷⁸.

Enfin, cette présentation des formes juridiques prises par les institutions pour jeunes filles ne saurait être complète sans évoquer le cas particulier de la Mutualité Maintenon, association fondée en 1900 par Émile Lebrun, professeur de l'enseignement libre, Léontine Zanta, première femme à obtenir un doctorat de philosophie en 1914, et Caroline Rocheblave¹⁷⁹. Cet établissement destiné à préparer les jeunes filles au baccalauréat, mais aussi aux Écoles normales de Fontenay et de Sèvres, comprend également une caisse de prévoyance destinée à financer les retraites de ses membres¹⁸⁰.

¹⁷⁵ AN, AJ/16/6180, brochure commerciale non datée conservée dans le dossier de carrière de la directrice du Cours Montalembert, Jeanne Burty. Le programme de ce cours est détaillé dans le chapitre 3.

¹⁷⁶ AN, AJ/16/6180, dossier de carrière de Jeanne Burty, inspection du Cours Montalembert, 30/01/1917.

¹⁷⁷ *Ibid.*

¹⁷⁸ AN, AJ/16/6180, dossier de carrière de Jeanne Burty, inspection du Cours Montalembert. Une lettre du 26 mai 1937 de Jeanne Burty adressée au recteur, précise que cette dernière demande sa démission et que le nom de la directrice sera connu après la tenue du prochain conseil d'administration. D'après les déclarations d'ouverture d'établissement secondaire libre, il semble que ce soit Mme Elisabeth Ozanam qui reprenne la direction, voir AP 3627W46. Lorsque Jeanne Burty quitte ses fonctions, elle est alors âgée de 76 ans.

¹⁷⁹ Pour un portrait de Léontine Zanta, voir le chapitre 5. Léontine Zanta enseigne la philosophie à la Mutualité Maintenon et occupe la vice-présidence du conseil d'administration de l'institution.

¹⁸⁰ Pour rappel, l'École normale supérieure de jeunes filles de Sèvres forme les enseignantes du secondaire public et l'École normale de Fontenay les enseignantes des écoles normales primaires ainsi que des écoles primaires supérieures. Voir notamment Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. ; Jo Burr Margadant, *Madame le professeur: women educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton university press, 1990 ; Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, La

Dans la brochure commerciale de 1911, les statuts de la Mutualité Maintenon, présentée comme une « association amicale et pédagogique entre les institutrices et professeurs français de l'enseignement féminin », précisent les buts de cette initiative :

Le siège de l'Association est à Paris, 83, rue Denfert-Rochereau. Elle a pour buts principaux (sans toutefois pouvoir être tenue au-delà de ses ressources disponibles) :

1° De constituer en faveur des membres participants, conformément à la loi du 1^{er} avril 1898, un capital de retraite inaliénable destiné à leur servir des pensions de retraite ;

2° De leur assurer un appui moral dans le cours de leur carrière :

a) Par la création de cours professionnels et d'exercices pratiques en vue de la préparation aux grades supérieurs ;

b) Par l'organisation de conférences ouvertes, destinées aux jeunes filles du monde, sur des questions d'art, de littérature, de philosophie, d'histoire, de géographie ou sur des questions scientifiques ;

c) Par la création d'un office de placement gratuit.¹⁸¹

La Mutualité Maintenon est le seul cas trouvé dans les archives qui combine à la fois une offre éducative et une caisse de retraite pour le personnel enseignant ce qui en fait une initiative originale. Les statuts montrent bien que ce n'est pas seulement l'éducation des jeunes filles qui est au cœur du projet puisqu'il s'agit aussi d'apporter un « appui moral » et financier aux membres de l'association pour qui le travail dans l'enseignement libre s'accompagne le plus souvent d'incertitudes. Afin de financer cette caisse de retraite, la brochure précise que les fonds reçus proviennent des cotisations des membres mais aussi de dons de particuliers, des recettes engendrées par les conférences, les fêtes, tombolas, etc. En outre, l'inspection réalisée en 1916 précise que l'établissement a perçu des subventions de l'État avant la guerre¹⁸².

Tous ces régimes juridiques, qu'ils soient celui d'un fonds de commerce, d'une société ou d'une association, nécessitent des financements pour permettre l'existence et le maintien des établissements. Ces financements viennent le plus souvent des particuliers, notamment par le paiement des cours, les cotisations des membres et d'éventuels dons. Beaucoup plus rarement, ils bénéficient de subventions de l'État, comme le Collège Sévigné ou la Mutualité Maintenon. Sans avoir eu accès à d'éventuels livres de comptes tenus par les établissements, il est difficile de déterminer dans quelle mesure les établissements n'ayant pas le statut d'association, engendrent des

Découverte, 2012 ; Mélanie Fabre, « La jeunesse de Fontenay : l'impulsion de Félix Pécaut pour un nouvel enseignement populaire, féminin et laïque (1880-1899) », *Histoire de l'éducation*, 2022, vol. 158, n° 2, p. 63-96.

¹⁸¹ AN, AJ/16/4739, brochure de la Mutualité Maintenon, 1911.

¹⁸² AN, AJ/16/4738, inspection de la Mutualité Maintenon, 15 mai 1916.

bénéfices. Il semble plutôt que l'objectif soit de faire, à l'image de ce que déclare l'école Lafayette dans sa brochure commerciale, « une œuvre et non une affaire¹⁸³ ».

L'analyse de ces régimes juridiques montre l'existence de différents modèles qui participent au polymorphisme de l'enseignement libre pour jeunes filles. Ce n'est pas une dualité d'un modèle privé contre un modèle public qui est à envisager mais plutôt une pluralité du modèle privé reposant sur un contexte concurrentiel, particulièrement prégnant sur le territoire parisien. Si les régimes juridiques choisis par les institutions sont révélateurs d'une volonté de se distinguer et d'assurer sa place au sein du marché éducatif, l'utilisation de comités de patronage constitue également une stratégie de visibilité mise en œuvre par les institutions pour jeunes filles durant toute la période étudiée.

3. Les comités de patronage durant l'entre-deux-guerres : « emblème » d'un espace social particulier

L'analyse réalisée en 1973 par le sociologue Luc Boltanski, portant sur la liste officielle des enseignants de l'Institut des Études Politiques, montre à quel point le choix de mettre en avant certains titres relève d'une volonté d'afficher une position sociale particulière. Le sociologue qualifie ainsi ces mises en valeur de « signe » ou « d'emblème » servant à revendiquer officiellement « des positions déterminées »¹⁸⁴. Utiliser cette grille d'analyse méthodologique permet de mieux comprendre les stratégies qui se jouent dans la mise en valeur des comités de patronage à travers les brochures d'établissements libres pour jeunes filles. Plus encore, cette démarche permet de « caractériser socialement » ces institutions et d'identifier le public auquel elles souhaitent s'adresser. À travers ces comités, ce sont des personnes qui prêtent leur nom mais aussi leur réputation pour assurer l'existence de l'établissement et rassurer les familles. Véritable caution morale, ces parrainages permettent aussi à l'établissement de montrer l'étendue de sa « surface sociale », les réseaux d'influence dont il bénéficie et ils lui permettent de s'inscrire dans des espaces sociaux précis : milieux catholiques, bourgeois, intellectuels ou encore politiques¹⁸⁵. Dès l'ouverture de la brochure commerciale, les familles savent ainsi quelle est l'orientation choisie par l'établissement. Durant l'entre-deux-guerres, les patronages catholiques et laïques, s'ils reposent sur des valeurs différentes, se renforcent, notamment pour encourager la fréquentation scolaire après

¹⁸³ AN, AJ/16/4744, brochure de l'école La Fayette, 1934-1935.

¹⁸⁴ Luc Boltanski, « L'espace positionnel : multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe », *Revue française de sociologie*, 1973, 14-1, p. 3-26.

¹⁸⁵ Luc Boltanski, « L'espace positionnel », art. cit. La « surface sociale » d'un individu est étroitement liée à l'étendue et la nature de son capital social et indique ainsi quelle est l'importance du pouvoir qu'il détient.

les bouleversements de la Première Guerre mondiale¹⁸⁶. L'Église et de nombreuses personnalités souhaitent alors s'investir dans l'éducation et l'affichent à travers les patronages. Pour l'enseignement catholique, cette visibilité est d'autant plus importante qu'il s'agit de montrer sa résistance et sa vitalité après avoir été ébranlé par les lois anti-congréganistes de 1901 et 1904. L'enjeu est donc important, autant du côté des établissements que du côté des personnes qui viennent leur apporter leur soutien, puisqu'il s'agit pour les deux parties, non seulement de revendiquer une place au sein d'un marché éducatif concurrentiel, mais aussi de démontrer leur utilité dans l'éducation des jeunes filles.

Toutes les brochures conservées dans les archives dépouillées ne mentionnent pas l'existence de comités de patronage et ils sont le plus souvent présents dans les établissements de taille importante. Les seuls cas identifiés de petites structures faisant mention d'un tel soutien correspondent aux institutions accueillant des jeunes filles étrangères¹⁸⁷. Deux exemples de comités de patronage aux positions sociales nettement différentes ont été choisis ici : celui du Collège Sévigné et celui du Collège Montcalm, établissement ouvert en 1930 au 47 rue Montcalm dans le XVIII^e arrondissement de Paris. La brochure du Collège Sévigné n'est pas précisément datée mais le texte rédigé permet de la situer dans les années vingt. Après avoir rappelé et mis en valeur le nom célèbre de l'ancienne directrice, Mathilde Salomon, ainsi que le nom de la société à l'origine de la création de l'établissement, le comité de patronage occupe plus de la moitié de la première page et se présente sous la forme d'une longue liste de personnalités masculines dont les noms sont soigneusement mis en caractères gras afin de les rendre bien visibles. Les titres qui leur sont associés les placent directement dans le monde intellectuel, tout en faisant le lien avec de grandes institutions publiques, ou dans l'engagement politique, illustrant ainsi une proximité avec l'État¹⁸⁸. On peut ainsi lire la présence de figures républicaines engagées telles qu'Albert Thomas, ministre socialiste durant la Première Guerre mondiale ou encore Ferdinand Buisson, dont l'engagement pour l'éducation laïque et le développement de l'éducation féminine a déjà été évoqué précédemment¹⁸⁹. Ce sont de nombreux hommes de lettres et de sciences, détenteurs de savoirs, qui sont ainsi affichés dans cette liste à l'instar du physicien Jean Perrin qui reçoit le prix Nobel de physique en 1926 ou

¹⁸⁶ Dominique Dessertine et Bernard Maradan, « Patronages catholiques, patronages laïques entre les deux guerres », *Cahiers d'histoire*, 2002, n° 47-1. Le conflit de 14-18 ayant entraîné une forte baisse de la fréquentation scolaire, les œuvres de patronage se multiplient durant l'entre-deux-guerres pour amener la jeunesse à retrouver « le chemin de l'école ». Agnès Thiercé s'intéresse elle-aussi aux formes d'encadrement postsecondaires, laïques et religieux, voir Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris, Belin, 1999.

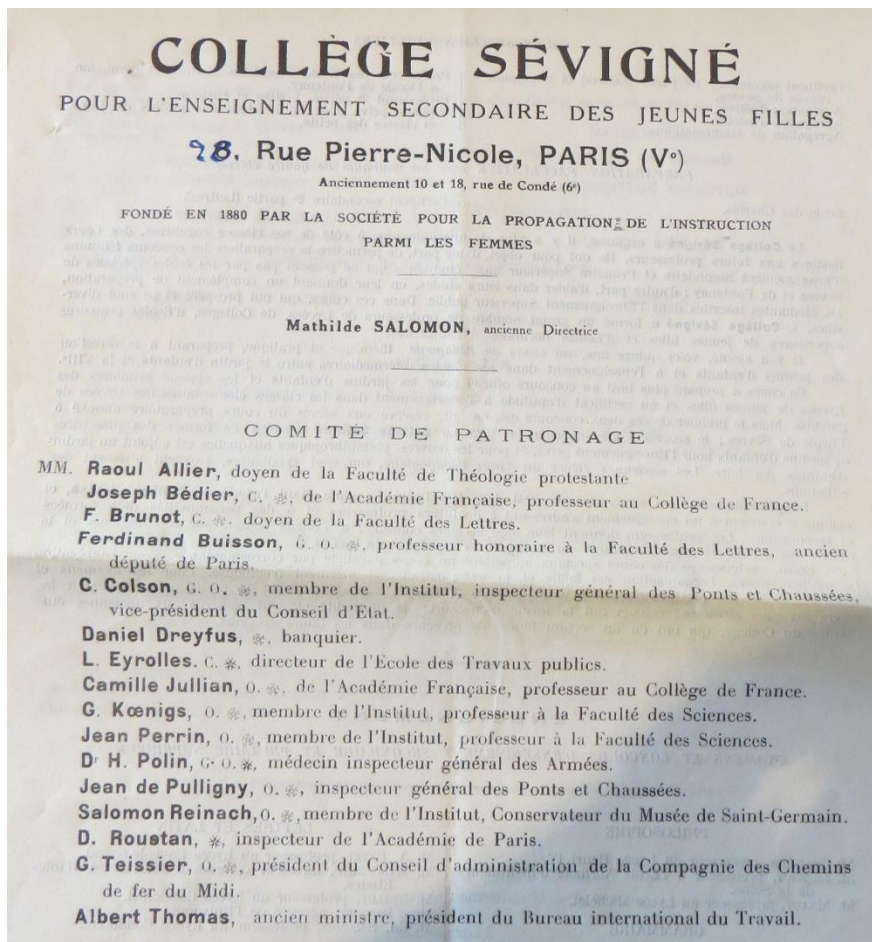
¹⁸⁷ Pour une étude des établissements accueillant des étrangères, voir la partie 3 de cette thèse.

¹⁸⁸ Les décorations honorifiques des membres sont également représentées et participent à cette mise en valeur.

¹⁸⁹ Jean-Jacques Becker, « Albert Thomas, d'un siècle à l'autre. Bilan de l'expérience de guerre », *Les cahiers Irice*, 2008, vol. 2, n° 2, p. 9-15 ; Cabanel Patrick, *Ferdinand Buisson : père de l'école laïque*, Genève, Labor et Fides, 2016. On dénombre également de nombreux dreyfusards parmi les membres du comité ainsi que Désiré Roustan, inspecteur d'académie cité précédemment.

encore du linguiste Ferdinand Brunot, auteur d'une « œuvre magistrale » sur l'histoire de la langue française¹⁹⁰. Nombre d'entre eux sont normaliens et certains comme Brunot et Perrin sont particulièrement investis dans la formation des enseignantes du secondaire public puisqu'ils enseignent de nombreuses années à l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles de Sèvres (ENSJF)¹⁹¹ :

Illustration 4. Brochure du Collège Sévigné.



Source : AN, AJ/16/4744.

Le comité de patronage permet ainsi de jeter de nombreux ponts entre l'enseignement libre et public et démontre le positionnement singulier du Collège Sévigné, particulièrement proche des républicains et complémentaire des établissements publics créés pour l'éducation des jeunes filles. Par ailleurs, la proximité avec le protestantisme se lit aussi, notamment à travers la présence de

¹⁹⁰ Gustave Charlier, « Ferdinand Brunot. Histoire de la langue française des origines à 1900, t. VII. La propagation du français en France jusqu'à la fin de l'Ancien Régime », *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, 1927, vol. 6, n° 1, p. 326-330.

¹⁹¹ Voir Maud Delebarre, « *L'esprit de Sèvres* » : *comment former le corps enseignant féminin*, mémoire de master, 2019. Jean Perrin enseigne la physique durant 30 ans (1900-1930) et Ferdinand Brunot la langue française durant 25 ans (1900-1925). Ils figurent parmi les enseignants ayant œuvré le plus longtemps à Sèvres.

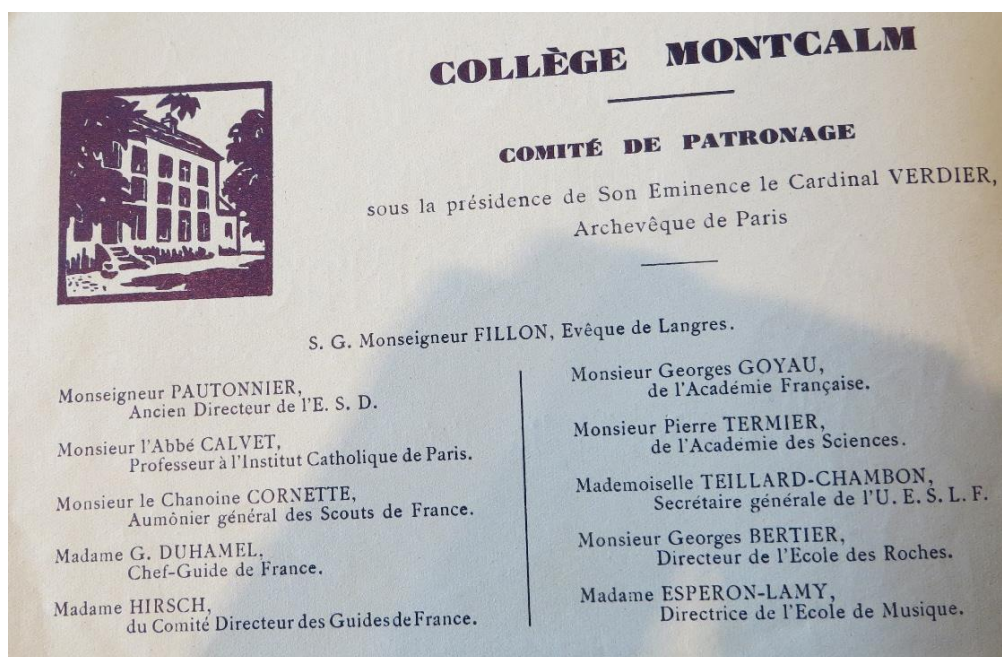
Raoul Allier, Ferdinand Buisson ou encore Camille Jullien¹⁹². Cette affinité religieuse fait non seulement écho à l'influence protestante dans les débuts de la Troisième République mais surtout dans l'éducation des jeunes filles. Françoise Mayeur, ainsi que Patrick Cabanel, montrent notamment la forte proportion de femmes protestantes à la direction des lycées de jeunes filles et de l'ENSJF au moins jusqu'aux années 1920¹⁹³. Le réseau d'influence affiché par le Collège Sévigné à travers son comité de patronage est donc particulièrement important et démontre une volonté de se positionner aux côtés de l'œuvre éducative républicaine.

Le positionnement affiché dans la brochure du Collège Montcalm est en revanche bien différent. Le comité de patronage est ainsi placé « sous la présidence de Son Éminence le Cardinal VERDIER, Archevêque de Paris » signalant ainsi immédiatement une forte appartenance aux milieux catholiques. Si tous les membres du comité sont catholiques, certains affichent une position très ancrée dans les mouvements catholiques d'éducation populaire, à l'image du chanoine Cornette, aumônier général des scouts de France ou de Mmes Duhamel et Hirsch engagées dans les Guides de France, mouvement de scoutisme féminin.

¹⁹² Rémi Fabre, « Raoul Allier et le projet de Séparation des Églises et de l'État 1904-1905 », *Études théologiques et religieuses*, 2007, vol. 82, n° 1, p. 27-36. Signalons également l'existence d'une thèse portant sur Raoul Allier, Daniel Reivax, *Raoul Allier (1862-1939), un protestant engagé : une voix du protestantisme au début du XX^e siècle*, thèse en histoire, Amiens, 2021. Raoul Allier et Ferdinand Buisson s'engagent aussi dans la mise en place de la loi de 1905 portant sur la séparation de l'Église et de l'État.

¹⁹³ Voir notamment Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 364 ; Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, p. 127-152. En 1895, ce sont ainsi un cinquième voire un quart des directrices de lycées de jeunes filles qui sont protestantes. En 1920, la plupart des directrices des lycées de jeunes filles de Paris sont protestantes (Lucie Kuss à Victor Hugo, Léonie Allégret à Victor Duruy ou encore Anne Amieux à Jules Ferry). Les directions de l'ENSJF et de l'École normale de Fontenay sont aussi souvent occupées par des figures protestantes à l'image de Mme Jules Favre, première directrice de l'ENSJF et de Félix Pécaut, premier directeur de Fontenay.

Illustration 5. Brochure du Collège Montcalm, 1930.



Source : AN, AJ/16/4744.

En complément de cet ancrage du côté de l'éducation populaire, les membres du comité affichent aussi une appartenance aux milieux intellectuels et au domaine du savoir, qui reste toutefois très liée au catholicisme. Ainsi, on relève les noms de Monseigneur Pontonnier, ancien directeur du Collège Stanislas, l'abbé Calvet, professeur à l'Institut catholique de Paris ou encore Georges Goyau, normalien, académicien et auteur de nombreux ouvrages portant sur l'histoire catholique, également considéré comme un des grands spécialistes de l'histoire des missions¹⁹⁴. Ce double positionnement fait ici largement écho au développement de l'engagement des intellectuels catholiques qui apparaît au début du XX^e siècle et qui prend réellement corps dans les années 1930¹⁹⁵. De même, le nom de Marguerite Teillard-Chambon joue sur une double inscription sociale, à la fois dans le catholicisme et le féminisme. Cette femme de lettres, première directrice de l'Institut Notre Dame des Champs dans le VI^e arrondissement de Paris, s'engage pour l'éducation des femmes et défend leur droit de vote¹⁹⁶. Si, comme le rappelle l'historienne Mathilde Dubesset, le féminisme et le catholicisme peuvent sembler opposés, les premières décennies du XX^e siècle voient cependant naître plusieurs formes d'engagements à l'image de la création au début du siècle de la

¹⁹⁴ Jacques Gadille, « Georges Goyau, historien des missions », *Outre-Mers. Revue d'histoire*, 1978, vol. 65, n° 241, p. 585-601.

¹⁹⁵ Bruno Duriez, Étienne Fouilloux, Denis Pelletier (dir.), *Les catholiques dans la République, 1905-2005*, Paris, Éditions de l'atelier, 2005, p. 95. L'historien Frédéric Gugelot, dans son chapitre sur « Les engagements des intellectuels catholiques », note que « la posture universelle de l'intellectuel n'apparaît chez les catholiques que dans les années 1930 ».

¹⁹⁶ Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon. En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, Paris, Salvator, 2016. Pour un portrait de Marguerite Teillard-Chambon, voir le chapitre 5.

Ligue des Femmes françaises ou encore de la Ligue Patriotique des Françaises qui finissent par fusionner en 1933 pour former la Ligue Féminine d'Action Catholique¹⁹⁷. La composition du comité de patronage du Collège Montcalm s'inscrit donc dans l'élan de refondation de l'enseignement secondaire catholique initié à la fin du XIX^e siècle¹⁹⁸. C'est d'ailleurs dans cet esprit de rénovation des idées pédagogiques que l'on peut comprendre la présence de Georges Termier, géologue et directeur de l'École des Roches. Cet établissement, déjà évoqué précédemment, est en effet réputé pour sa volonté de mettre en œuvre un nouveau modèle éducatif s'inspirant de ce qui se pratique Outre-manche¹⁹⁹. Pour le Collège Montcalm, il s'agit donc de démontrer une appartenance religieuse qui ne s'oppose pas aux ambitions des familles en matière d'éducation pour leurs filles²⁰⁰.

Ces deux exemples sont ainsi particulièrement révélateurs des stratégies mises en œuvre par les établissements pour montrer la nature et l'importance des soutiens qu'ils reçoivent. Véritables « emblèmes » des établissements, les comités de patronage constituent pour le chercheur de véritables cartes d'identité des institutions permettant de comprendre la nature de leur inscription au sein du marché éducatif parisien, et plus largement au sein de l'espace social.

La concurrence présente au sein de l'enseignement libre pousse ainsi les institutions de jeunes filles à utiliser différents procédés pour se mettre en lumière et assurer leur pérennité, que ce soit à travers les annonces de l'annuaire de commerce pour attirer la clientèle, ou grâce à l'utilisation de structures juridiques permettant de définir et garantir leur fonctionnement ou encore par le recours aux comités de patronage pour montrer l'étendue de leur « surface sociale ». Mais plus encore, ces

¹⁹⁷ Voir notamment, Mathilde Dubesset, « Les engagements catholiques au féminin » dans *Les catholiques dans la République, 1905-2005*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 2005, p. 103-114 ; Bruno Dumons, « Mobilisation politique et ligues féminines dans la France catholique du début du siècle. La ligue des femmes françaises et la ligue patriotique des françaises (1901-1914) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, vol. 73, n° 1, p. 39-50. La Ligue des Femmes Françaises (LFF) est créée par Jeanne Lestra et Antoine Eymieu à Lyon en 1901 et a pour objectif « la défense des libertés religieuses ». La Ligue Patriotique des Françaises (LPDF), fondée en 1902, s'implante notamment dans le nord et l'ouest de la France ainsi qu'à Paris, et défend l'enseignement catholique. Si la LPDF ne cautionne pas le travail des femmes, elle s'intéresse toutefois à la cause ouvrière et soutient les premiers syndicats féminins chrétiens. Après la fusion de ces deux mouvements en 1933 sous le nom de Ligue Féminine d'Action Catholique (LFAC), celle-ci compte plus de 2 millions d'adhérentes à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Notons également la création en 1920 de l'Union Nationale pour le Vote des Femmes (UNVF) dans laquelle s'engage Marguerite Teillard-Chambon.

¹⁹⁸ Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit. Selon Françoise Mayeur, il existe quatre moments importants dans la prise de conscience de la nécessité de réformer l'éducation des jeunes filles du côté des catholiques : les efforts de personnalités telles que Dupanloup, Étienne Lamy et la vicomtesse d'Adhémar ; la politique combiste et la loi de 1904 qui pousse l'enseignement catholique à prendre des initiatives ; la réforme Leygues de 1902 portant sur l'enseignement secondaire masculin qui permet aux jeunes filles de passer le baccalauréat ; enfin les nombreuses initiatives laïques qui font concurrence à l'enseignement catholique. Ces points sont développés dans le chapitre 3.

¹⁹⁹ Nathalie Duval, « L'École des Roches », art. cit. ; Nathalie Duval, *L'école des roches, op. cit.* ; Michel Pinçon, *Sociologie de la bourgeoisie, op. cit.*, p. 87-91.

²⁰⁰ Le chapitre 4 revient sur le programme de formation proposé au sein de cet établissement qui comprend des classes du jardin d'enfants à la préparation du baccalauréat.

« petites entreprises pédagogiques » démontrent de cette manière, une réelle volonté d'affirmer leur utilité dans l'éducation féminine²⁰¹.

Conclusion

Bien que les effectifs augmentent sensiblement dans les établissements secondaires féminins publics, passant de 9 001 élèves en 1885-1886 à 83 537 en 1939-1940, ils ne sont pas pour autant révélateurs de la reconquête totale de l'éducation des jeunes filles par l'État²⁰². En effet, malgré l'essor de l'offre publique et la diffusion d'un discours revendiquant une hégémonie au sein d'un marché où l'offre privée était pourtant prédominante, la construction d'une « République enseignante » se voit ici entravée, révélant ce faisant « l'utilité sociale » de l'enseignement libre pour jeunes filles²⁰³. Répondant parfois davantage aux attentes de certaines familles, comblant aussi les défaillances matérielles du système public, et représentant une potentielle source d'inspiration pédagogique, l'enseignement libre pour jeunes filles résiste, malgré le développement de l'offre publique et se révèle finalement être davantage dans la complémentarité que dans l'adversité.

Le cas des établissements congréganistes fait quant à lui l'objet d'une attention particulière de la part du ministère qui entend suivre de près leurs fermetures mais en dépit des actions conjointes menées par l'académie et la préfecture de la Seine, plusieurs congrégations parviennent à se maintenir au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles, bien après les lois de 1901 et 1904. Les sécularisations des sœurs, les difficultés de l'État à accueillir les effectifs des écoles congréganistes fermées dans les établissements publics ainsi que les bouleversements causés par l'entrée en guerre de la France en 1914 expliquent en partie cette persistance.

L'analyse des archives démontre par ailleurs la capacité des acteurs et des actrices de l'enseignement libre à se structurer sur le terrain afin de pérenniser leur existence au sein d'un marché éducatif très concurrentiel à Paris. Si cette concurrence au sein de l'enseignement libre est propre à la capitale, elle permet malgré tout de nuancer les discours de certains acteurs de

²⁰¹ Jérôme Krop, « Apogée et déclin des institutions privées laïques dans le département de la Seine : usages sociaux de l'enseignement privé et concurrence scolaire (1850-1901) », art. cit., p. 311. L'historien emploie l'expression de « petites entreprises pédagogiques » pour qualifier les nombreux établissements primaires privés destinés aux garçons.

²⁰² Données extraites de Jean-Noël Luc (dir.), *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit., p. 366. Le total des effectifs des établissements de filles a été repris ici, comprenant donc les lycées, les collèges et les cours secondaires (les classes enfantines, primaires et élémentaires de ces établissements sont également comptabilisées par les auteurs).

²⁰³ Cette expression est empruntée à Louis de Naurois dans « L'enseignement libre catholique au XIX^e siècle. Aspects juridiques », Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles*, op. cit., p. 17. Celui-ci explique qu'il n'est pas seulement question de concurrence mais aussi de complémentarité entre l'enseignement public et privé.

l'enseignement public qui redoutent une concurrence entre l'enseignement secondaire public féminin et l'enseignement libre. Plus encore, la singularité du territoire parisien donne à voir une étonnante diversité dans la structuration de cette offre éducative que le chapitre suivant cherche à expliquer.

Chapitre 2. Imbroglia à l'académie : les effets d'un flou juridique

Quel intérêt a l'État à conserver et même à favoriser cette classification irrationnelle ? On répond : l'enseignement secondaire libre féminin n'existe pas légalement et nous ne voulons pas le créer.¹

Dans cette note de 1920 adressée au recteur, Désiré Roustan, inspecteur d'académie, constate l'existence de nombreux établissements libres dispensant à Paris un enseignement secondaire aux jeunes filles². Il évoque en outre une « classification irrationnelle » qui résulte, selon lui, de l'inexistence de toute disposition législative visant à régler ces institutions. De fait, la loi Falloux du 15 mars 1850 établit la liberté d'enseignement pour le secondaire masculin mais l'existence même d'une éducation secondaire pour les jeunes filles n'est pas envisagée et demeure absente des débats. Cette liberté s'étend ensuite à l'enseignement secondaire spécial en 1864 et à l'enseignement supérieur en 1875, ce qui permet finalement la construction d'une offre éducative privée et publique pour tous les niveaux d'enseignement, quarante ans après la loi Guizot de 1833 établissant entre autres, la liberté d'enseignement pour le primaire. Mais, si ce principe de liberté s'applique aussi à l'éducation primaire féminine en 1833, l'enseignement secondaire des jeunes filles reste dans l'angle mort des législateurs alors même que cette éducation se développe dès les années 1830, comme le montrent les travaux de Rebecca Rogers³. En 1880, les établissements privés pour jeunes filles sont particulièrement implantés sur le territoire parisien lorsque l'État crée un enseignement secondaire féminin public, mais là encore, leur existence est ignorée, ce que rappelle d'ailleurs Robert Beudant au cours d'une séance du Conseil Supérieur d'Instruction Publique (CSIP) : « La loi du 21 décembre 1880, qui a créé l'enseignement secondaire public des jeunes filles,

¹ AP, 3627W46, note de Désiré Roustan, inspecteur de l'académie de Paris, adressée au recteur, 14 juin 1920.

² Voir la note biographique de Désiré Roustan, Guy Caplat, *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, INRP, 1997. Désiré Roustan est inspecteur de l'académie de Paris entre 1919 et 1929, puis il devient inspecteur général de l'Instruction publique avant d'être admis à la retraite en 1938.

³ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007, p. 71.

est muette en ce qui concerne un enseignement privé parallèle⁴ ». Ne disposant pas de cadre légal dans lequel fonctionner, les établissements libres pour jeunes filles restent pourtant nombreux dans le département de la Seine et particulièrement à Paris. L'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* répertorie par exemple 204 institutions pour jeunes filles dans la capitale en 1909 et encore plus de 120 en 1930. À titre de comparaison, des villes comme Lille ou Lyon ne recensent que quelques dizaines d'institutions⁵.

Le principe de liberté d'enseignement fait déjà l'objet d'une thèse de droit par Louis Grimaud en 1898 mais la question de son application à l'éducation des jeunes filles reste entière⁶. En 1985, l'article du sociologue Henri Peretz portant sur la naissance de l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles à Paris durant les années 1905-1920 constate lui aussi la situation particulière de cette offre privée mais n'en explicite pas les raisons⁷. L'objectif ici est donc de combler ce vide historiographique en interrogeant les raisons de ce silence législatif et ses éventuelles conséquences sur la structuration de l'offre privée d'enseignement secondaire pour jeunes filles entre 1880 et 1939. Étudier six décennies permet non seulement de mettre en valeur la persistance de l'absence de cadre légal mais cela montre aussi les hésitations de l'État vis-à-vis d'une forme d'éducation se développant aux côtés d'une offre publique en pleine expansion. En pénétrant ainsi dans les rouages institutionnels, ce chapitre apporte un nouvel éclairage sur le rôle de certains acteurs – inspecteurs et recteurs en particulier – dans l'évolution du système éducatif⁸. Tout comme les

⁴ AN, F/17/13647, Procès-verbal du Conseil Supérieur d'Instruction Publique, séance du 21/1/1921 matin. Robert Beudant (1864-1953) est agrégé de droit, doyen de la faculté de droit de Strasbourg entre 1919 et 1925 et membre du CSIP. Il est l'auteur de la préface de l'ouvrage de Louis Grimaud portant sur la liberté d'enseignement, voir Louis Grimaud, *Histoire de la liberté d'enseignement en France depuis la chute de l'ancien régime jusqu'à nos jours*, *op. cit.* Concernant le CSIP, voir notamment Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2020, p. 110-111 ; Yves Verneuil, « Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique pendant la Troisième République », *Histoire de l'éducation*, 2014, n° 140-141, p. 51-72. Le CSIP, sur lequel nous reviendrons dans la suite de ce chapitre, est créé en 1808 et émet des avis sur des questions d'ordre pédagogique ou administratif. Il peut aussi statuer sur des décisions disciplinaires et contentieuses rendues par les conseils académiques.

⁵ *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin-Didot Frères, années 1909 et 1930. Pour Lille, on dénombre moins de dix institutions en 1909 et 1930. Lyon connaît quant à elle une augmentation du nombre d'institutions pour jeunes filles, passant de 10 à 38 entre 1909 et 1939. Le dynamisme de Paris est déjà observé par Jérôme Krop pour les établissements privés primaires féminins durant la seconde moitié du XIX^e siècle, voir notamment Jérôme Krop, « Apogée et déclin des institutions privées laïques dans le département de la Seine : usages sociaux de l'enseignement privé et concurrence scolaire (1850-1901) » dans *L'école une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVI^e siècle - XX^e siècle)*, Lille, Revue du Nord, 2013, p. 299-311.

⁶ Louis Grimaud, *Histoire de la liberté d'enseignement en France depuis la chute de l'ancien régime jusqu'à nos jours*, thèse de doctorat, Université de Grenoble, Faculté de droit, 1898.

⁷ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1985, vol. 32, n° 2, p. 237-275.

⁸ Voir notamment Jean-François Condette, « Les recteurs d'académie en France de 1809 à 1940 : évolution d'une fonction administrative », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2004, vol. 51-1, n° 1, p. 62-93 ; Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, Institut national de recherche pédagogique, Lyon, 2006, vol. 3 t. II dictionnaire biographique ; Jean-François Condette, *Les personnels d'inspection : contrôler, évaluer, conseiller les enseignants retour sur une histoire France-Europe, XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017 ; Guy Caplat,

travaux menés par Solenn Huitric portant sur la transformation des collèges communaux en lycées entre 1830 et 1880, leur capacité d'agir au sein de l'administration est notamment interrogée⁹. Plus généralement, ce chapitre est l'occasion de porter le regard sur les liens hiérarchiques qui se nouent à différents niveaux, au sein de l'académie mais aussi avec le ministère, et de compléter plusieurs recherches menées sur les différents rapports de pouvoir et leurs limites au sein de l'administration¹⁰.

Un corpus de sources variées permet d'analyser les manifestations de ce vide législatif et de comprendre les raisons de sa persistance. Les correspondances académiques et ministérielles, dont certaines lettres classées confidentielles ainsi que le procès-verbal du Conseil Supérieur d'Instruction Publique du 21 janvier 1921 fournissent de précieuses informations sur les motivations de l'État à vouloir maintenir l'enseignement secondaire féminin libre dans l'ombre. Les notices d'inspection et les rapports à destination du conseil académique révèlent quant à eux les inquiétudes et les questionnements d'un personnel en quête d'appuis hiérarchiques. Dans le même temps, le *Bulletin de la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement* (SGEE), revue catholique engagée pour le développement de l'enseignement libre, se saisit elle-aussi de la question et met en garde contre une possible intervention de l'État tout en prodiguant des conseils aux acteurs et actrices de l'enseignement libre afin de leur permettre de poursuivre leur mission. Dans ces conditions, les documents de surveillance ainsi que la correspondance des inspecteurs d'académie montrent à quel point le contrôle de ces établissements et de son personnel se voit entravé.

I Un enseignement secondaire libre féminin sans cadre légal

Alors que l'historiographie se préoccupe davantage de l'enseignement secondaire pour jeunes filles depuis les travaux de Françoise Mayeur menés en 1977, la quasi-totalité des recherches porte

L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939, op. cit.

⁹ Solenn Huitric, *Transformer les collèges communaux en lycées. La coproduction d'une action publique (1830-1880)*, Thèse de doctorat, Lyon, École Normale Supérieure de Lyon, 2016. Solenn Huitric donne à voir le rôle de différents acteurs de l'administration publique dans cette transformation. Elle décrit notamment celui des recteurs, qualifiés de « relais de pouvoir central dans les académies » mais dont l'action se voit parfois limitée lorsque leurs décisions ne sont pas prises en compte (p. 283-285).

¹⁰ Notons notamment la parution d'un dossier coordonné par Pierre Karila-Cohen et Jean Le Bihan en 2018 portant sur l'évaluation des fonctionnaires, Pierre Karila-Cohen, Jean Le Bihan (dir.), « La valeur du fonctionnaire », *Genèses*, 2018/4, n° 113. Voir également Jean Le Bihan, *Au service de l'État : Les fonctionnaires intermédiaires au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015 ; Pierre Karila-Cohen et Jean Le Bihan, « L'empire de la notation (France, XIX^e siècle). Deuxième partie : la fabrique des rôles », *Genèses*, 2019, vol. 115, n° 2, p. 75-100. Dans cette dernière étude, sous la forme de trois articles, les auteurs montrent comment les rapports de pouvoir se lisent à travers les feuilles de notation servant à évaluer les fonctionnaires. Dans le premier article paru en 2018, ils décrivent par ailleurs la « force tranquille » (p. 34) avec laquelle l'administration impose peu à peu la pratique de la notation entre la Révolution et la Belle Époque.

sur l'enseignement public et participe à maintenir dans l'ombre l'enseignement secondaire féminin libre sous la III^e République. Pour autant, les archives académiques révèlent que cet oubli est aussi la conséquence d'une longue pratique d'invisibilisation de la part de l'État, malgré une tentative de reconnaissance légale émanant du CSIP en 1921.

1. Un silence juridique persistant

Après la création de l'enseignement secondaire féminin public en 1880, la question se pose de savoir dans quel cadre légal peut s'inscrire son homologue privé. Plusieurs projets de lois sont évoqués dans le *Bulletin de la SGEE* au début du XX^e siècle et certains acteurs de l'enseignement public réclament une action du législateur afin de clarifier la situation de cette forme d'enseignement.

a. Une circulaire ministérielle établie en 1882 pour maintenir l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles dans l'ordre primaire

Alors que la loi Camille Sée du 21 décembre 1880 ne fait aucun cas des établissements privés dispensant déjà une éducation secondaire pour les jeunes filles, une circulaire semble pourtant être parue en 1882 pour leur refuser le statut d'établissement secondaire. Le *Bulletin de la SGEE* mentionne ainsi son existence en 1913 :

que peut-on faire en présence de ce silence du législateur ? demanda en 1882 M. le vice-recteur de l'Académie de Paris au ministre de l'Instruction publique. Il y a lieu, répondit ce dernier, tant qu'une législation spéciale ne sera pas intervenue sur cette matière, d'inviter les personnes qui désireraient donner l'enseignement secondaire privé aux jeunes filles, à se conformer aux prescriptions de la loi du 5 mars 1850 et du décret du 30 décembre 1850, comme si elles avaient en vue la création d'une école primaire privée (circulaire du vice-recteur de l'Académie de Paris aux inspecteurs d'académie du ressort, en date du 27 février 1882)¹¹.

Lorsque Joseph Laurentie, avocat, se penche sur la question de la légalité de l'enseignement secondaire libre féminin, il explique qu'une première réponse ministérielle est apportée suite aux sollicitations du vice-recteur, alors même que sa forme publique en est à ses prémices. En attendant qu'une loi soit édictée, le ministère fournit des directives au personnel académique et demande de considérer les établissements dispensant une éducation secondaire comme relevant de

¹¹ « De la légalité de l'enseignement secondaire féminin », Joseph Laurentie, *Bulletin de la SGEE*, juillet 1913, p. 603. En 1882, Octave Gréard occupe les fonctions de vice-recteur. Républicain engagé pour la modernisation des lycées parisiens, il est aussi un fervent partisan du développement d'une offre secondaire publique à destination des jeunes filles. Il suit entre autres les chantiers de construction des premiers lycées de jeunes filles à Paris. Voir notamment Stéphanie Dauphin, « Le vice-recteur Octave Gréard, rénovateur des lycées parisiens (1880-1895) » dans *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 2005, p. 415-425.

l'enseignement primaire. Durant la période étudiée, les échanges entre le ministère et l'académie de Paris montrent que la circulaire du 27 février 1882 mentionnée par Laurentie est également régulièrement citée pour justifier des refus d'ouverture d'établissement secondaire pour jeunes filles. Les directrices sont ainsi invitées à déclarer leur institution comme un établissement primaire. Pour autant, le texte officiel semble peu circuler puisqu'en 1919, Marcel Bellin, directeur de l'enseignement secondaire, s'interrogeant sur « les conditions dans lesquelles se seraient récemment ouverts certains établissements d'enseignement secondaire libre de jeunes filles », demande au vice-recteur qu'une recherche soit effectuée afin de retrouver la trace de cette prescription :

Je vous prie de faire effectuer dans les bureaux de l'Académie une recherche permettant de retrouver mention d'une décision ministérielle de 1882 qui oppose un refus à une demande d'ouverture d'établissement secondaire de jeunes filles¹².

Les archives académiques ne permettent pas de savoir si cette demande obtient une réponse et la circulaire ne figure pas davantage parmi les nombreux documents conservés. Paradoxalement, celle-ci demeure donc méconnue alors qu'elle apparaît fondamentale pour permettre au personnel académique de gérer les établissements libres accueillant des jeunes filles. Dans le contexte anticlérical de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, cette contradiction pourrait s'expliquer par une forme de désintérêt portée à ces établissements de la part d'un personnel académique davantage préoccupé par la surveillance des établissements congréganistes¹³. Mais cette hypothèse ne suffit pas à expliquer les raisons de ce paradoxe puisqu'en 1919, lorsque Marcel Bellin s'adresse au recteur, la surveillance des congrégations n'est plus une priorité. Par ailleurs, il est probable que la circulaire ait été largement suivie par les acteurs et actrices de l'enseignement libre les premières années mais que ces derniers soient ensuite plus nombreux à vouloir officiellement afficher un statut d'établissement secondaire pour attirer davantage la clientèle, poussant ce faisant le personnel académique à rechercher la circulaire de 1882 afin d'empêcher ce type d'ouverture. Ainsi, Marcel Bellin, visiblement bousculé par ces demandes, souhaite avoir un appui réglementaire afin d'exiger que ces établissements soient déclarés comme étant primaires.

Au cœur de la « guerre scolaire¹⁴ », l'enseignement secondaire pour jeunes filles représente lui aussi un espace à occuper pour l'État et l'Église. Maintenir l'offre privée concurrente dans l'ordre primaire et ne pas reconnaître d'existence légale aux établissements secondaires libres pour jeunes

¹² AN, AJ/16/4743, courrier du directeur de l'enseignement secondaire adressé au vice-recteur de l'académie de Paris, 1er septembre 1919. Cette circulaire est absente de l'ouvrage Delalain, *Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique*, t. 8, 11 mars 1878-28 mars 1882. Elle ne figure pas non plus parmi les circulaires parues en 1882 dans le *Bulletin de l'Instruction publique*, t. 25, consultable en ligne sur <https://education.persee.fr/collection/baip>

¹³ Concernant la surveillance des établissements congréganistes, voir le chapitre 1.

¹⁴ En référence au titre de l'ouvrage d'André Lanfrey, *Sécularisation, séparation et guerre scolaire : les catholiques français et l'école 1901-1914*, Paris, Éditions du Cerf, 2003. Voir aussi Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

filles tandis que les collèges et lycées publics s'implantent sur le territoire représente de fait un acte politique fort d'invisibilisation. Cette volonté est d'ailleurs à peine dissimulée par certains membres du personnel académique. Ainsi, Alphonse Fringnet, inspecteur académique, répond au directeur d'enseignement primaire à propos de ce qu'il convient de faire pour les établissements primaires libres souhaitant préparer les jeunes filles au baccalauréat¹⁵ :

Les écoles primaires libres de jeunes filles ne peuvent se transformer en écoles secondaires. D'après la loi du 21 déc. 1880 et le décret du 28 juillet 1881, les établissements d'instruction secondaire pour les jeunes filles sont des lycées de l'État ou des collèges communaux. La loi n'a pas prévu les établissements libres de cette nature. Du reste, s'il s'agit de la préparation au baccalauréat, les directrices d'institutions libres de jeunes filles ne gagneraient rien à devenir des établissements secondaires libres de jeunes filles, puisque les programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles et l'énoncé des matières de cet enseignement, dans la loi du 21 déc. 1880, ne comportent aucun enseignement du latin ni du grec.¹⁶

Alphonse Fringnet refuse donc de reconnaître les établissements libres préparant au baccalauréat comme des établissements secondaires, au motif que la loi de 1880 ne prévoit pas leur existence. Plus encore, il affirme qu'ils ne peuvent pas être considérés comme des établissements secondaires pour jeunes filles car les programmes d'enseignement des lycées de jeunes filles ne prévoient pas la préparation à ce diplôme. Pourtant, en ce début de XX^e siècle, le baccalauréat est un diplôme de plus en plus convoité par les jeunes filles et leurs familles qui espèrent ainsi atteindre de nouveaux horizons professionnels. Dans les rangs de l'enseignement public, il suscite aussi des débats entre celles et ceux qui souhaitent conserver une éducation désintéressée et les plus avant-gardistes qui veulent répondre à l'évolution des attentes des jeunes filles. Même si sur le terrain, une partie du personnel se bat pour permettre aux jeunes filles de préparer le baccalauréat et que des cours supplémentaires de préparation au diplôme voient le jour dans quelques lycées, il ne sera rendu officiellement accessible qu'en 1924 suite à la parution du décret Bérard¹⁷. Véritable objet de conquête et source d'opposition entre l'enseignement public et libre, la question de l'accès des femmes au baccalauréat cristallise de nombreux discours à la Belle-Époque¹⁸. Que dire alors de la réaction de Fringnet qui fait mine de nier que ces établissements privés viennent bousculer la ligne de conduite souhaitée par l'État ? S'il espère ainsi empêcher leur développement, cette stratégie montre rapidement ses limites. En effet, six ans après, un courrier confidentiel du ministère de

¹⁵ Le Collège Sévigné, déclaré primaire, propose une préparation au baccalauréat dès 1905.

¹⁶ AN, AJ/16/4743, courrier d'Alphonse Fringnet, inspecteur de l'académie de Paris, 10 janvier 1907. Le courrier figure en annexe 4-A-1.

¹⁷ Concernant la préparation au baccalauréat, voir les chapitres 3 et 4.

¹⁸ Voir notamment Mélanie Fabre, *La craie, la plume et la tribune. Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, thèse de doctorat, EHESS, 2021, p. 359-435 ; Évelyne Héry, « Quand le baccalauréat devient mixte », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n° 18, 2003, p. 77-90 ; Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, 1983, vol. 13, n° 2, p. 252-286.

L'Instruction publique adressé au vice-recteur de l'académie de Paris, confirme à nouveau l'existence d'établissements privés dispensant un enseignement secondaire et préparant au baccalauréat hors de tout cadre légal :

Il est incontestable qu'un établissement libre, déclaré comme école primaire, ne devrait pas donner l'enseignement secondaire et préparer au baccalauréat. Mais, ainsi que vous le constatez vous-même, on se trouve en présence d'une situation due à l'absence de toute disposition législative relative aux établissements d'enseignement secondaire privé destinés aux jeunes filles. Aucun texte n'autorise ces établissements, qui existent en fait, à donner l'enseignement secondaire ; aucun texte ne le leur interdit.¹⁹

Ainsi, malgré la circulaire de 1882 et les efforts du personnel académique pour limiter le développement de l'offre secondaire privée pour jeunes filles, les établissements proposant un enseignement secondaire et une préparation au baccalauréat se multiplient dès les premières années du XX^e siècle. Si l'absence de cadre légal est ici à nouveau pointée du doigt, il semble malgré tout que la création d'une loi ait été envisagée durant les années précédentes.

b. Des projets de lois laissés dans « les cartons poussiéreux d'une Commission parlementaire »

Alors que l'enseignement secondaire public féminin est organisé par de multiples textes législatifs définissant notamment ses programmes, la formation et le traitement des enseignantes, l'absence presque totale de textes législatifs portant sur l'enseignement secondaire libre féminin rend son organisation particulièrement floue²⁰. Tandis que ce silence juridique est régulièrement observé dans le *Bulletin de la SGEE*, son dépouillement ne révèle pas pour autant de mobilisation réclamant une loi. En revanche, la crainte de plusieurs projets de loi fait l'objet de plusieurs articles dans la revue catholique. Les auteurs estiment en effet qu'une telle loi imposerait aux enseignantes et aux directrices d'obtenir des diplômes plus élevés que le brevet de capacité, demandé pour ouvrir un établissement primaire²¹. Ils s'inquiètent en outre de la fermeture possible de nombreuses institutions, dont les directrices n'auraient pas les diplômes nouvellement exigés. Face à cette menace, la SGEE incite régulièrement les actrices de l'enseignement libre à obtenir de nouvelles qualifications. En 1912, Hélène Liégeois, ancienne Sévrienne et directrice des études à l'École normale libre créée par Madeleine Daniélou en 1907, évoque ainsi le dépôt de quatre projets de loi

¹⁹ AN, AJ/16/4743, courrier confidentiel du ministère de l'instruction publique adressé au vice-recteur de l'académie de Paris, 23 octobre 1913.

²⁰ Voir notamment Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914), Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS éditions, 2013 ; Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968 ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

²¹ Pour rappel, la loi du 16 juin 1881 exige un brevet de capacité pour les enseignantes du primaire public et privé.

depuis 1907 visant à poser un cadre légal à l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles. Selon elle, ils représentent une « menace gouvernementale » qui n'est peut-être pas d'actualité, mais qui doit pousser l'enseignement libre à évoluer :

Tant par les divers projets de loi déjà déposés sur le bureau des Chambres, projets qui nous sont connus par les études qui en ont été faites dans le *Bulletin de la Société d'Éducation* (projets Briand, Massé, Doumergue, et plus récemment projet Steeg repris par M. Guist'hau) que par les préoccupations qui se sont révélées à plusieurs reprises dans les milieux gouvernementaux, il apparaît que l'enseignement libre connaîtra tôt ou tard la division officielle en enseignement primaire supérieur et enseignement secondaire, et que les professeurs au moins, sinon les directrices seront obligés de posséder les grades exigés par l'État pour ces enseignements [...] Il est un point sur lequel nous sommes, je crois, tous d'accord : la possibilité toujours présente, d'une intervention de l'État dans l'organisation et le recrutement de l'enseignement libre. On n'a encore voté aucun des projets déposés ; on ne semble même pas, diront certains, en disposition de les discuter maintenant, soit ; mais on ne les a pas retirés non plus. Le sommeil, même dans les cartons poussiéreux d'une Commission parlementaire, n'est pas la mort officiellement constatée, et ces projets de lois peuvent être repris et votés au moment où l'on s'y attendra le moins.²²

Aucune mention n'est faite dans les archives académiques dépouillées de ces différents projets qui suscitent tant d'inquiétudes du côté de la SGEE. Si Hélène Liégeois craint une ingérence de l'État sur l'enseignement libre, notamment en ce qui concerne « l'organisation et le recrutement », elle redoute aussi une atteinte à la liberté de fonctionnement dont l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles dispose. Hélène Liégeois pense en effet que « l'enseignement libre connaîtra tôt ou tard la division officielle en enseignement primaire supérieur et enseignement secondaire, et que les professeurs au moins, sinon les directrices, seront obligés de posséder les grades exigés par l'État »²³. Pour autant, aucune loi ne verra le jour puisqu'en 1941 un courrier issu de la correspondance académique constate toujours l'absence de cadre légal concernant l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles :

C'est une vieille question qui se pose périodiquement et qui n'est pas souvent résolue de la même façon. La difficulté vient de ce que la loi de 1880 qui a institué en France l'enseignement secondaire féminin public n'a rien prévu pour le même enseignement dans les établissements libres. Il n'y a donc pas d'enseignement secondaire féminin privé légal [...] la loi sur l'enseignement féminin, attendue depuis un demi-siècle n'a pas encore vu le jour²⁴.

La circulaire rédigée en 1882 s'avère donc insuffisante pour définir et circonscrire l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles et malgré le flou qu'entraîne ce vide juridique, aucun texte de loi ne paraît durant les nombreuses décennies durant lesquelles cette forme

²² Hélène Liégeois, *op. cit.*, p. 541-547.

²³ Si ces projets n'ont pas abouti, ils ont pour autant poussé l'enseignement libre à réagir puisque son personnel se munit progressivement de grades plus élevés, voir le chapitre 5.

²⁴ *Ibid.*

d'éducation est pourtant observée. Les projets de lois évoqués du côté de la SGEE n'ont peut-être pas fait l'unanimité parmi les législateurs, ce qui expliquerait leur abandon. Les deux conflits mondiaux qui se succèdent ne sont probablement pas non plus complètement étrangers à l'inaction de l'État vis-à-vis de l'enseignement libre. Mais il est aussi probable, comme le suggère Désiré Roustan dans son courrier daté de 1920, que l'État ne veuille pas le créer légalement, espérant peut-être que cette offre concurrente s'affaiblisse après le développement de l'enseignement secondaire public et les actions menées contre les établissements congréganistes. Les débats menés au Conseil Supérieur d'Instruction Publique en 1921 laissent effectivement entrevoir la crainte d'une concurrence plus à même de répondre aux attentes des familles.

2. L'action du CSIP en faveur d'une reconnaissance légale

Le Conseil Supérieur d'Instruction Publique, considéré comme un « rouage-clé de l'administration de l'Instruction publique » par l'historien Yves Verneuil, joue à la fois un rôle pédagogique et disciplinaire²⁵. Il peut ainsi tout autant émettre un avis sur des questions portant sur l'enseignement, que statuer en appel sur des jugements rendus par les conseils académiques²⁶. Après les modifications apportées par Jules Ferry en 1880, les membres élus et nommés qui siègent au CSIP sont majoritairement des représentants et représentantes des trois ordres de l'enseignement public, primaire, secondaire et supérieur. Bien que cette prépondérance du corps enseignant public soit parfois critiquée, cette organisation perdure pendant de nombreuses années²⁷. Le CSIP ne compte que quatre représentants de l'enseignement libre qui ne sont pas élus mais nommés par le ministère de l'Instruction publique, ce qui permet de limiter les trop grandes divergences d'opinion. C'est dans ce contexte que Mathilde Salomon, directrice du Collège Sévigné et proche des républicains, est nommée en 1892²⁸. Deuxième femme à siéger au CSIP après Pauline Kergomard, elle occupe ses fonctions jusqu'à son départ en retraite en 1909 mais la question de l'enseignement secondaire féminin ne suscite pas particulièrement l'intérêt du CSIP et le rôle de Mathilde Salomon

²⁵ Yves Verneuil, « Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'Instruction publique pendant la Troisième République », *Histoire de l'éducation*, 31 août 2014, n° 140-141, p. 51-72.

²⁶ Voir notamment Jean-Noël Luc (dir.), *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 110-111.

²⁷ Yves Verneuil, « Corporation universitaire et société civile », art. cit. Plusieurs projets de lois tels que celui déposé par Émile Combes en 1896 et celui initié par Théodore Steeg en 1911, souhaitent en effet la présence de représentants de la société civile au sein du CSIP, mais comme le constate Yves Verneuil, l'organisation définie par Jules Ferry en 1880 « semble gravée dans le marbre ».

²⁸ Yves Verneuil, « Mathilde Salomon au Conseil Supérieur de l'Instruction publique (1892-1909). Son action et ses idées » dans Jean-Pierre Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 99-128. Si le ministre Léon Bourgeois propose le nom de Mathilde Salomon pour représenter l'enseignement libre, cela lui permet de choisir une directrice d'un établissement laïque et non catholique, qui, de surcroît, est proche des républicains. Il évite ainsi une opposition à l'université.

y demeure limité. Ainsi, sur les 302 séances auxquelles elle assiste, elle n'intervient que quatre fois²⁹. La présence de Mathilde Salomon au CSIP reste donc un choix politique et ne permet pas de porter davantage l'attention des instances publiques sur l'existence de l'enseignement secondaire libre. Toutefois, le CSIP se voit contraint d'apporter une réponse sur la question du cadre légal dans lequel s'inscrit cette forme d'éducation lorsque le conseil académique de Lille le sollicite en 1921. Les débats sont agités et entraînent un prolongement de séance au terme duquel les membres du CSIP parviennent finalement à prendre une décision visant temporairement à combler le vide juridique.

a. Une volonté de clarifier la situation de l'enseignement secondaire libre féminin

Au cours de l'entre-deux-guerres, les établissements privés féminins dispensant un enseignement secondaire se développent et leurs directrices sont de plus en plus nombreuses à les déclarer comme établissements secondaires, s'opposant ainsi à la voie choisie par l'État. Ainsi, entre 1900 et 1914, les archives académiques contiennent sept récépissés de déclarations d'ouverture d'établissements secondaires libres déposées par des femmes. Entre 1918 et 1939, ce nombre grimpe à 148³⁰. Si ces documents n'attestent pas systématiquement de l'ouverture effective d'un établissement, ils démontrent néanmoins la présence croissante des femmes dans un espace que l'État n'a pas souhaité leur ouvrir³¹. Se plaçant sous le régime de la loi Falloux, elles doivent répondre aux conditions requises pour l'ouverture d'un établissement secondaire libre pour garçons, à savoir être titulaires d'un baccalauréat et justifier d'un stage d'une durée minimum de cinq ans dans l'enseignement secondaire public ou privé. Or, certaines directrices n'ont pas toujours les conditions demandées et sollicitent des dispenses de diplôme ou de stage pour obtenir l'autorisation d'ouvrir un établissement secondaire libre. Cependant, ces demandes posent des difficultés au personnel académique, qui ne sait pas toujours quelle réponse y apporter. Il en est ainsi de la demande de dispense de stage formulée par Mlle Lamare, désirant ouvrir un établissement secondaire libre à Berck-sur-Mer dans le Pas-de-Calais. Aucune réponse n'est apportée par le conseil académique de Lille comme le déclare Robert Beudant, doyen de la faculté de droit de Strasbourg et membre du CSIP³² :

²⁹ *Ibid.*, p. 104. Une intervention concerne une précision sur un ouvrage et deux autres portent sur l'enseignement des langues vivantes.

³⁰ AN, AJ/16/4704 et AP/3627W46.

³¹ Comme expliqué dans la suite de ce chapitre, un récépissé de déclaration d'ouverture est nécessaire pour ouvrir un nouvel établissement mais aussi pour ouvrir une annexe, pour déménager une institution existante ou encore pour avertir d'un changement de direction.

³² Robert Beudant (1864-1953) est agrégé de droit, doyen de la faculté de droit de Strasbourg entre 1919 et 1925. Il est l'auteur de la préface de l'ouvrage de Louis Grimaud portant sur la liberté d'enseignement, voir Louis Grimaud, *Histoire de la liberté d'enseignement en France depuis la chute de l'ancien régime jusqu'à nos jours*, *op. cit.*

Le Conseil académique de Lille, à qui la demande de Mlle LAMARE a été soumise dans sa dernière session, n'a pas cru devoir se prononcer dans un sens ou dans l'autre. Il s'est borné à constater que l'enseignement secondaire libre féminin n'avait pas encore de consécration officielle et il a estimé qu'il y avait lieu d'attendre que la question ait été réglée par les pouvoirs compétents.³³

La demande de cette directrice âgée de 27 ans et titulaire d'une licence ès Lettres parvient donc au CSIP qui tranche finalement la question. Le débat s'ouvre le 21 janvier 1921 au matin et ne trouve d'issue qu'à la fin de la journée, après de vives discussions entraînant un report de la séance³⁴. Au-delà de l'octroi de la dispense de stage, les débats se cristallisent autour de la possibilité d'une reconnaissance légale de l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles. Ainsi, selon Beudant, cette demande de dispense pose une question de principe bien plus large : « Il s'agit de savoir, en effet, si la loi du 15 mars 1850, qui a établi la liberté d'enseignement en France, est applicable aux institutions d'enseignement secondaire dirigées par des femmes³⁵ ».

Beudant souhaite que le CSIP prenne position concernant la dispense de stage de Mlle Lamare et il espère plus largement clarifier la situation des établissements privés dispensant un enseignement secondaire pour les jeunes filles : « Il en existe actuellement un grand nombre. Ils fonctionnent au grand jour, mais avec des déclarations inexactes, sous un vocable qui n'est pas réellement le leur, attendu qu'ils ont été déclarés tantôt comme établissements d'enseignement primaire, tantôt comme établissements d'enseignement supérieur³⁶ ». En se conformant à la loi Falloux de 1850, la dispense formulée par Mlle Lamare constitue en réalité une occasion pour le CSIP de poser la question de l'application de cette loi à l'enseignement féminin. Beudant ne juge pas « nécessaire d'attendre le vote d'une loi qui n'interviendra peut-être que dans un avenir éloigné³⁷ ». Selon lui, le contenu de la loi Falloux ne « renferme aucune disposition restrictive » et la loi de 1880 créant l'enseignement secondaire féminin public permet d'envisager une application plus large de la loi de 1850. Marcel Bellin, alors directeur de l'enseignement secondaire, partage l'avis de Beudant et souhaite que la situation de ces établissements soit éclaircie³⁸ : « L'enseignement secondaire libre féminin existe ; il prépare au baccalauréat. Rien ne sera changé à cette situation,

³³ AN, F/17/13647, procès-verbal du CSIP, séance du 21 janvier 1921 matin.

³⁴ L'intégralité du procès-verbal du CSIP des 21 et 22 janvier 1921 a été retranscrit et se situe en annexe 4-A-6.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Marcel Bellin, agrégé de philosophie, est nommé en 1913 inspecteur des établissements secondaires libres puis directeur de l'enseignement primaire en 1914 et directeur de l'enseignement secondaire en 1917. Il est considéré comme un radical-socialiste. D'après Guy Caplat (dir.), *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 1997, consultation en ligne le 29 décembre 2021, https://www.persee.fr/issue/inrp_0298-5632_1997_ant_13_1.

sauf que des établissements ouverts avec une étiquette inexacte pourront fonctionner en pleine franchise avec la dénomination qui leur appartient³⁹ ».

Une voix féminine prend également part au débat : celle de Louli Sanua nommée au CSIP un an plus tôt⁴⁰. Élève au Collège Sévigné, bachelière en 1904 et fondatrice de plusieurs écoles privées, elle est principalement connue pour avoir fondé en 1916, alors qu'elle est âgée de trente ans, l'école des Hautes Études Commerciales pour jeunes filles (HECJF)⁴¹. Lorsqu'elle prend la parole lors de la seconde séance, elle déclare que « Pour l'enseignement secondaire féminin, obliger à faire une déclaration sincère c'est faire œuvre d'assainissement moral. Ce ne sera d'ailleurs pas une innovation, car il existe [...] au moins deux établissements à Paris qui ont été déclarés comme cours secondaires⁴² ». En réalité, le chiffre donné par la directrice d'HECJF est sous-évalué. En effet, s'il n'existe pas dans les archives dépouillées de rapport statistique ministériel correspondant à l'année 1921, celui de 1918 mentionne cinq établissements et l'annuaire de commerce dénombrait déjà en 1909 plus de 200 institutions pour jeunes filles⁴³. S'il n'est pas possible de le vérifier, il paraît toutefois difficile d'imaginer que cette directrice d'établissement libre, ayant également suivi sa scolarité dans le privé, ignore l'existence des nombreuses institutions pour jeunes filles qui fleurissent à Paris depuis la fin de la Grande Guerre.

Enfin, si Alfred Coville⁴⁴, directeur de l'enseignement supérieur, ne prend pas position sur cette question, il explique toutefois « les raisons pour lesquelles l'opinion du ministère de l'Instruction publique a été un peu flottante sur la question de principe⁴⁵ ». Selon lui, l'État ne souhaitait pas donner le titre de secondaire à des établissements qui n'en avaient pas le caractère : « on n'était pas bien fixé sur le caractère de ces établissements. Étaient-ils primaires ou réellement secondaires ? On a craint de donner l'investiture à des institutions qui n'auraient eu de secondaire que le nom⁴⁶ ». Mais Coville pense surtout que l'État est prêt à reconnaître l'existence de ces établissements car la concurrence est désormais équitable, les lycées de jeunes filles publics

³⁹ AN, F/17/13647, procès-verbal du CSIP, séance du 21 janvier 1921 matin.

⁴⁰ Elle est nommée au CSIP le 30 janvier 1920.

⁴¹ Voir notamment Marielle Delorme-Hoehstetter, « Aux origines d'HEC Jeunes Filles, Louli Sanua », *Travail, Genre et Sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 77-91 ; Eirinn Larsen, *Invisible Strategies. Gender in French and Norwegian business education, 1870-1980*, thèse de doctorat d'histoire, Florence, Institut universitaire européen, 2005 ; Marianne Blanchard, *Les écoles supérieures de commerce : sociohistoire d'une entreprise éducative en France*, Paris, Éditions Classiques Garnier, 2015. Karen Offen qualifie par ailleurs Louli Sanua de féministe républicaine, voir Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », art. cit, p. 285.

⁴² AN, F/17/13647, procès-verbal du CSIP, séance du 21 janvier 1921 soir.

⁴³ AN, AJ/16/4732, rapport statistique de l'enseignement secondaire, établi au 5 novembre 1918 ; *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin-Didot Frères, 1909.

⁴⁴ Alfred Coville, agrégé d'histoire et géographie et docteur ès Lettres, est notamment directeur de l'enseignement secondaire (1914-1917) puis directeur de l'enseignement supérieur (1917-1927) au ministère de l'Instruction publique. D'après le *Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris*, op. cit.

⁴⁵ AN, F/17/13647, procès-verbal du CSIP, séance du 21 janvier 1921 matin.

⁴⁶ *Ibid.*

proposant dorénavant plus largement, comme certains établissements libres, une préparation au baccalauréat : « La question est bien éclaircie maintenant que la préparation au baccalauréat est organisée aussi bien dans l'enseignement secondaire féminin privé que dans les lycées et collèges⁴⁷ ». Cette question de la concurrence entre un enseignement secondaire public et privé pour jeunes filles se trouve finalement au cœur des discours des opposants qui s'expriment lors de ces deux séances.

b. La crainte d'une offre éducative concurrente

Face aux arguments avancés par Beudant et Bellin, Ferdinand Brunot est le premier à prendre la parole pour s'y opposer⁴⁸. Linguiste engagé dans l'éducation publique des jeunes filles, il ne souhaite pas que le CSIP accorde la dispense de stage à Mlle Lamare, car, selon lui, cela représente un danger pour les établissements publics :

Nombre d'établissements privés vont être transformés officiellement en établissements d'enseignement secondaire. Ne pouvant délivrer des diplômes comme celui des lycées et collèges, ces établissements se consacreront à la préparation du baccalauréat et offriront ainsi à la masse des jeunes filles empressées vers les carrières libérales des facilités que les établissements publics ne peuvent leur procurer⁴⁹

En filigrane apparaissent ici les limites d'un enseignement secondaire public qui ne parvient pas à s'adapter suffisamment à l'évolution des besoins des jeunes filles et de leurs familles qui sont de plus en plus nombreuses à rechercher des formations diplômantes. Si Brunot n'ignore pas que certains établissements libres préparent déjà les jeunes filles au baccalauréat, il craint qu'une reconnaissance officielle entraîne un développement de l'offre privée au détriment d'une offre publique qu'il souhaite privilégier. Lui et Henri Gabelle, directeur du Conservatoire National des Arts et Métiers, s'inquiètent également de la responsabilité que le CSIP prendrait en reconnaissant ainsi le cadre légal de la loi Falloux⁵⁰. Gabelle s'interroge : « Si demain tous les établissements secondaires féminins font une déclaration d'ouverture, l'acceptera-t-on ? Ne serait-ce pas anticiper

⁴⁷ *Ibid.* Il est probable qu'Alfred Coville fasse ici référence à la commission extra-parlementaire de 1919 qui précise l'organisation du programme d'enseignement des lycées de jeunes filles et pose plus clairement les bases d'une préparation au baccalauréat même si l'identité féminine des enseignements reste de vigueur. Voir sur ce point le chapitre 3.

⁴⁸ AN/20160281, archives de l'ENSJF. Ferdinand Brunot (1860-1938), linguiste et doyen de la Faculté des Lettres de Paris, est un républicain engagé pour la formation des jeunes filles : il enseigne durant 25 ans à l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles destinée à former les enseignantes du secondaire public (1900-1925). F. Brunot est également l'auteur d'un ouvrage portant sur la langue française, voir Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Paris, Armand Colin, 1933.

⁴⁹ AN, F/17/13647, procès-verbal du CSIP, séance du 21 janvier 1921 matin.

⁵⁰ D'après Laurent Chermette, « GABELLE, Henri (1867-1936). Directeur du CNAM (1915-1931) », *Les professeurs du Conservatoire national des arts et métiers. Dictionnaire biographique 1794-1955*, Paris, INRP, 1994, t. 1 A-K, p. 552-554.

sur les décisions du Parlement⁵¹ ? ». Brunot, lui, pense que « le Conseil supérieur empiète sur le domaine législatif et que l'avis qu'on lui demande aura de graves conséquences⁵² ».

Le dernier point de désaccord concerne les conséquences de cette reconnaissance sur le niveau de qualification des directrices et du personnel de ces établissements. Alors que dans le public, les enseignantes et directrices doivent être diplômées du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire ou de l'agrégation, le baccalauréat est le seul diplôme exigé dans le secondaire privé. Jean Clavière⁵³, professeur de philosophie et militant syndicaliste déclare que « c'est un danger pour l'enseignement public⁵⁴ » tandis que Brunot estime qu'un « simple diplôme de bachelier va permettre d'ouvrir des cours secondaires libres de jeunes filles alors que des agrégées et des certifiées n'auraient pas ce droit⁵⁵ ». Ces arguments sont en réalité peu tenables car il existe déjà de nombreux établissements primaires préparant au baccalauréat alors que seul le brevet est requis pour les directrices. De plus, comme le fait remarquer Bellin, cette situation n'est pas contestée pour les établissements secondaires libres pour garçons. Enfin, les archives dépouillées montrent que les directrices de ces établissements sont souvent titulaires de plusieurs diplômes, conséquence probable d'un baccalauréat qui leur reste encore peu accessible⁵⁶.

Finalement, le Conseil vote et accepte la dispense de stage de Mlle Lamare en reconnaissant le cadre légal de la loi Falloux (25 voix contre 12) :

Considérant que le principe de la liberté de l'enseignement secondaire, posé en termes généraux par l'art. 60 de la loi du 15 mars 1850 et qui n' a pu d'abord recevoir d'application qu'en ce qui concerne l'enseignement masculin, s'est trouvé naturellement applicable à l'enseignement féminin depuis que la notion d'un enseignement secondaire féminin a été consacrée par la loi du 21 décembre 1880 et que, par conséquent, les déclarations d'ouverture d'un établissement privé d'enseignement secondaire féminin sont recevables⁵⁷

Contrairement à la décision prise par la circulaire parue en 1882 qui place l'enseignement secondaire libre dans l'ordre primaire, le CSIP décide finalement d'adopter une décision contraire puisqu'en se référant au cadre légal de la loi Falloux de 1850, il reconnaît finalement le statut secondaire à l'enseignement libre pour jeunes filles. Grâce à la volonté de Beudant qui souhaite mettre fin « à

⁵¹ AN, F/17/13647, procès-verbal du CSIP, séance du 21 janvier 1921 soir.

⁵² *Ibid.*

⁵³ Jean Clavière est vice-président de la Fédération française des professeurs de collèges classiques et membre du CSIP depuis 1908. D'après le dictionnaire biographique *Le Maitron*, notice CLAVIÈRE Jean par Alain Dalançon, version mise en ligne le 4 novembre 2010, dernière modification le 1er janvier 2021, <https://maitron.fr/spip.php?article105966>, consulté le 18/12/2021.

⁵⁴ AN, F/17/13647, procès-verbal du CSIP, séance du 21 janvier 1921 soir.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Concernant le profil des directrices, voir le chapitre 5.

⁵⁷ AN, F/17/13647, procès-verbal du CSIP, séance du 21 janvier 1921 soir.

cette sorte de camouflage des établissements libres féminins⁵⁸ », le CSIP leur apporte finalement la reconnaissance légale, tant attendue par certains.

Dans son article, Peretz considère que cette décision marque la fin du flou juridique entourant ces établissements⁵⁹. Au vrai, il s'étend bien au-delà car l'acte de reconnaissance initié par le CSIP ne rencontre pas l'unanimité dans les années qui suivent. En 1930, Francisque Vial, alors directeur de l'enseignement secondaire est informé qu'une école privée de Chartres est déclarée d'enseignement supérieur alors qu'elle dispense un enseignement secondaire en préparant les jeunes filles au baccalauréat. Il suit alors la décision prise par le CSIP quelques années plus tôt et demande que cet établissement soit déclaré comme secondaire, et non primaire, au risque de s'opposer à des sanctions⁶⁰. Deux ans plus tard en revanche, le ministère dédit le vote du Conseil en répondant à une question dans le *Journal Officiel* du 23 octobre 1932 : « La loi du 15 mars 1850, qui régit l'enseignement secondaire libre, ne vise que l'enseignement masculin. D'autre part, la loi du 21 décembre 1880, qui a créé l'enseignement secondaire public des jeunes filles, ne contient aucune disposition concernant l'ouverture d'un établissement privé de cet ordre⁶¹ ». Les fluctuations décisionnelles s'observent ainsi à différents niveaux hiérarchiques et participent à maintenir l'enseignement libre pour jeunes filles en dehors d'un cadre juridique précis.

Sans loi permettant de définir clairement l'existence de l'enseignement secondaire libre féminin, celui-ci évolue donc sans réglementation clairement définie. Dès lors, le personnel académique se trouve face à des établissements qui évoluent en dehors des normes institutionnelles habituellement appliquées.

II Une situation « extra-légale » qui limite le pouvoir académique

De l'inspecteur de l'enseignement primaire à celui chargé de l'enseignement secondaire, du directeur de l'enseignement primaire au recteur, la situation « extra-légale » de l'enseignement libre pour jeunes filles pose question au sein de l'administration⁶². L'analyse de la correspondance

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit., p. 238.

⁶⁰ AN, AJ/16/4743, courrier de F. Vial adressé au recteur, 18 décembre 1930.

⁶¹ AN, AJ/16/4743, cette parution au JO du 23 octobre 1932 est la seule gardée dans les archives académiques. La réponse ministérielle a été découpée et collée sur une feuille blanche de format A4.

⁶² AN, AJ/16/4743, expression tirée du courrier du vice-recteur au recteur, 11 octobre 1913. Pour une étude des recteurs et inspecteurs, voir notamment Jean-François Condette, « Les recteurs d'académie en France de 1809 à 1940 : évolution d'une fonction administrative », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2004, vol. 51-1, n° 1, p. 62-93 ; Jean-François Condette, *Les personnels d'inspection : contrôler, évaluer, conseiller les enseignants retour sur une histoire France-Europe, XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017 ; Guy Caplat, *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'académie de Paris, 1914-1939*, op. cit. ; Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'Inspection générale, 1802-2002 : mélanges historiques*, Paris, France, Fayard, 2002. Pour

académique révèle ainsi que le vide juridique exposé précédemment entraîne de nombreuses hésitations quant à la légitimité même de ces institutions pour jeunes filles⁶³. Parmi le personnel, certains à l'instar de Désiré Roustan n'hésitent pas à critiquer l'inaction de l'État et à réclamer une clarification de la situation. Face à ces tâtonnements, il est alors intéressant de regarder comment les acteurs et les actrices de l'enseignement libre parviennent éventuellement à se saisir de cette situation et déterminer dans quelle mesure cela peut favoriser le développement de l'offre privée⁶⁴.

1. Un vide juridique qui agite le personnel académique

Alors que la réalité du terrain vient bousculer un cadre légal qui ne prévoit pas l'existence de l'enseignement secondaire libre féminin, celui-ci n'évolue pas pour autant afin de s'adapter à la situation nouvelle. Durant toute la période étudiée, la question de savoir si ces établissements sont « contre la loi⁶⁵ » reste donc en suspens et les recteurs, faisant figure d'autorité au sein de l'académie, sont particulièrement sollicités. À la tête de l'académie et de son personnel, celui-ci veille à la mise en œuvre des politiques éducatives et constitue un intermédiaire privilégié avec le ministère de l'Instruction publique. Afin de clarifier notre propos, il faut ici noter la spécificité terminologique en vigueur au sein de l'académie de Paris jusqu'en 1920, qui nomme la personne chargée de ces fonctions de vice-recteur, le titre de recteur étant alors attribué au ministre de l'Instruction publique⁶⁶.

une présentation de l'administration centrale de l'Instruction publique, voir notamment Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010. Comme dans l'enseignement secondaire féminin public, c'est un corps d'inspection masculin qui s'occupe du contrôle et de la surveillance des établissements libres pour jeunes filles ayant le statut secondaire ou supérieur. Les institutions féminines ayant le statut d'établissement libre d'enseignement primaire sont surveillées, comme les écoles primaires de filles et les écoles maternelles par des inspectrices. Voir notamment Gilles Combaz, « L'inspection dans l'enseignement primaire. Une voie professionnelle qui favorise l'égalité entre les femmes et les hommes ? », *Education et formations*, 2018, n° 97, p. 93-112.

⁶³ AN, AJ/16/4743, affaires disciplinaires, réglementations et sanctions au sein de l'enseignement secondaire libre.

⁶⁴ AN, AJ/16/4735 à 4739 ; Blandine-Dominique Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, *op. cit.*

⁶⁵ AN, AJ/16/4743, expression tirée du courrier du vice-recteur au recteur, 11 octobre 1913. L'intégralité du courrier est retranscrite en annexe 4-A-4.

⁶⁶ Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2006. L'action des recteurs concernant l'enseignement secondaire public féminin fait l'objet d'un développement dans le tome 2 (p. 571-586). D'après Jean-François Condette, ceux-ci « jouent un rôle important dans la mise en place de l'enseignement secondaire féminin », notamment en négociant, avec le ministère de l'Instruction publique et les municipalités, l'ouverture de nouveaux établissements. Ils participent également à la surveillance des établissements et considèrent pour la plupart qu'ils doivent être davantage encadrés en raison « d'une nature féminine plus fragile ». En revanche, l'historien note que l'alignement de l'enseignement féminin sur l'enseignement masculin « ne pose pas de problèmes majeurs aux recteurs » car ils sont désormais plus préoccupés par l'augmentation du nombre d'étudiantes dans les universités.

a. Des établissements « hors de la loi » mais pas « contre la loi »

Lorsque le vice-recteur de l'académie de Paris, Louis Liard, sollicite sa hiérarchie en 1913, il s'interroge sur la situation de l'établissement de Mlle Dudouit situé à Versailles qui, d'après le rapport fait par l'inspecteur de l'académie de Versailles, « fait concurrence au Lycée de jeunes filles en préparant au baccalauréat latin-sciences » alors qu'il est déclaré comme une « école primaire »⁶⁷. Celui-ci semble irrité par la réponse apportée par Mme Dudouit lorsque l'inspecteur lui a signalé qu'elle n'avait pas la « qualité pour faire de l'enseignement secondaire ». La directrice déclare en effet s'être renseignée auprès du Ministère et répond que « la législation n'est pas encore bien fixée... et qu'il n'y a nulle objection à faire contre l'ouverture de cours préparatoires aux titres de l'enseignement secondaire dans son établissement ». Louis Liard qualifie ces renseignements d'assez « vagues » et souhaite que la situation de cette institution soit régularisée, soit en demandant à la directrice de déclarer son établissement comme étant secondaire, soit en l'obligeant à supprimer l'enseignement secondaire qui y est dispensé, ce qui mettrait fin à la concurrence faite au lycée. Il demande alors des instructions car selon lui cet établissement est « hors de la loi » mais il souhaite savoir s'il doit être considéré comme étant « contre la loi », ce qui impliquerait d'appliquer des mesures répressives :

Ainsi, en pratique, dans mon département, on se déclare école primaire et on fait de l'enseignement secondaire [...] j'ai l'intention, si vous approuvez cette manière de faire, d'inviter Melle Dudouit ou à déclarer un établissement secondaire ou à supprimer tout enseignement préparatoire au baccalauréat.

Je vous prie de m'adresser des instructions. Il est certain que la situation de cet établissement est hors de la loi, mais peut-on dire qu'elle est contre la loi ? Les tribunaux seuls auraient qualité d'en décider. Il est probable que la loi ayant défini les matières de l'école primaire, ils déclareraient qu'un établissement où l'on enseigne le latin n'est pas un établissement primaire. [...]

Si vous estimez que le moment est venu de mettre un terme à cet abus, à cette situation extra légale, on pourrait engager la question sur une espèce : mettre en demeure Melle Dudouit de cesser de préparer au baccalauréat, et, si elle refuse, la déférer aux tribunaux. La décision du tribunal fixerait la jurisprudence pour tous les autres établissements semblables.⁶⁸

La distinction terminologique faite entre des établissements « hors de la loi » ou « contre la loi » est une nuance intéressante à relever car elle met en évidence la tolérance qui a eu cours jusqu'ici

⁶⁷ AN, AJ/16/4743, courrier du vice-recteur adressé au recteur, 11 octobre 1913. Concernant la question de la concurrence entre le public et privé portant sur la préparation au baccalauréat, voir le chapitre 3. Une liste des recteurs de l'académie de Paris est présentée en annexe 1-B.

⁶⁸ AN, AJ/16/4743, courrier du vice-recteur adressé au recteur, 11 octobre 1913.

concernant les institutions primaires assurant un enseignement secondaire⁶⁹. Inquiet de la concurrence grandissante faite aux lycées de jeunes filles, le vice-recteur rappelle au ministère qu'il a déjà signalé dans un précédent rapport « le grand nombre d'établissements libres de jeunes filles qui, déclarés au titre primaire, donnaient, à Paris, un enseignement secondaire complet, y compris le latin » et qu'il y a désormais « urgence » à trouver une « solution légale » concernant l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles.

La question de la légalité de ces institutions est de fait omniprésente dans la correspondance académique. Ainsi en 1900, l'inspecteur d'académie Alphonse Fringnet s'adresse déjà au recteur après avoir vu une affiche pour un nouvel établissement ouvrant rue Servandoni dans le VI^e arrondissement de Paris, se présentant comme une « maison de hautes études pour jeunes filles catholiques », et qui déclare préparer au brevet élémentaire, au brevet supérieur, au baccalauréat mais aussi aux concours pour le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, aux agrégations ainsi qu'au « professorat des Écoles Normales »⁷⁰. N'ayant pas reçu de déclaration d'ouverture d'établissement secondaire, l'inspecteur s'inquiète et demande au recteur si une déclaration sous le statut primaire a été faite, et s'il doit demander à l'établissement d'effectuer une autre déclaration sous le statut secondaire. En 1907 encore, Amédée Gasquet, directeur de l'enseignement primaire, sollicite à nouveau le recteur car il ne sait que répondre à « une directrice d'école primaire » qui demande quelles sont les « formalités à remplir pour préparer des élèves au baccalauréat » :

Je ne connais aucun texte qui limite le programme de l'enseignement des écoles primaires de jeunes filles ; je ne sais si elles doivent et même si elles peuvent, dans certains cas, se transformer en établissements secondaires. Je vous serais reconnaissant, Monsieur le Recteur, de vouloir bien me donner des instructions sur ce qu'il convient de répondre à la question qui m'est posée.⁷¹

Vingt-cinq ans après la circulaire ministérielle demandant que les établissements libres féminins dispensant une éducation secondaire soient déclarés comme étant primaires, et sans nouvelle directive reçue depuis, le personnel académique ne sait toujours pas comment réagir face à la situation des établissements libres pour jeunes filles et cherche des réponses auprès de sa hiérarchie. La tentative initiée par le CSIP en 1921 ne semble pas davantage clarifier la situation

⁶⁹ Comme vu précédemment, la circulaire du 27/02/1882, adressée à tous les inspecteurs d'académie demande, dans l'attente d'une législation, de considérer les établissements libres féminins dispensant un enseignement secondaire comme étant des institutions primaires.

⁷⁰ AN, AJ/16/4736, lettre de l'inspecteur Alphonse Fringnet adressée au recteur, 22 novembre 1900.

⁷¹ AN, AJ/16/4743, lettre du directeur de l'enseignement primaire adressée au recteur de l'académie de Paris, 7 janvier 1907. Selon Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, Amédée Gasquet joue un rôle majeur dans le développement du réseau d'Écoles primaires supérieures (EPS) féminines entre 1900 et 1914, voir Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, *op. cit.*, p. 307-320.

puisque qu'en 1925, l'inspecteur d'académie transmet au recteur un rapport de l'inspectrice qui constate que des directrices d'institutions primaires préparent au baccalauréat et qui demande s'il faut exiger qu'elles changent le statut de leur établissement :

Je reçois de Madame l'Inspectrice de l'Enseignement primaire le rapport suivant :
« Je trouve dans beaucoup d'écoles privées de ma circonscription une situation nouvelle que je tiens à vous signaler. Ces écoles préparent maintenant au Baccalauréat. J'ai lu sur une affiche "études primaires et secondaires". Or, les directrices ne possèdent que le Brevet. Parfois, une de leurs adjointes est pourvue d'un baccalauréat. Le plus souvent la préparation est assurée par des Professeurs du dehors. Doit-on les laisser s'engager dans cette voie, ou doit-on exiger une nouvelle déclaration ? »

J'ai l'honneur de solliciter vos instructions.⁷²

L'inspecteur d'académie, ne sachant que répondre à l'inspectrice, se voit donc ici encore contraint de solliciter le recteur afin de recevoir des consignes. Le discours de l'inspectrice est par ailleurs révélateur d'un état de fait maintenu dans l'ombre puisqu'elle déclare une « situation nouvelle » alors que celle-ci perdure déjà depuis de nombreuses décennies⁷³.

Les quelques réponses reçues en retour de ces multiples courriers montrent que ces pérégrinations au sein du personnel d'inspection et de la direction académique sont aussi le résultat d'une absence de consigne claire concernant la conduite à tenir face à ces établissements primaires. Ainsi, en 1900, une note manuscrite ajoutée en marge du courrier adressé au recteur concernant le statut primaire de l'internat et l'externat de Mlle Laroche située rue Servandoni, invite à appliquer une certaine tolérance :

L'établissement est légalement primaire et ne devrait préparer qu'à des brevets primaires, mais on a toléré que le Collège Sévigné, qui est un établissement primaire, prépare aux grades secondaires et supérieurs. La même tolérance peut être accordée tacitement à l'école nouvelle.⁷⁴

C'est donc la situation du Collège Sévigné qui pose ici des difficultés au recteur et l'empêche d'appliquer une règle différente pour les autres établissements suivant le même fonctionnement. En 1913, presque quinze ans plus tard, le même argument est à nouveau sous-entendu dans un courrier confidentiel signé du ministre de l'Instruction publique Jean-Louis Barthou, qui répond au vice-recteur Louis Liard l'ayant contacté, comme nous l'avons vu précédemment, concernant l'Institut Dudouit :

J'ai pris connaissance de votre rapport du 11 octobre courant, concernant l'Institut DUDOUIT, de Versailles. Il est incontestable qu'un établissement libre, déclaré comme école primaire, ne devrait pas donner l'enseignement secondaire et préparer au

⁷² AN, AJ/16/4743, lettre de l'inspecteur d'académie adressée au recteur, 15 octobre 1925.

⁷³ L'inspectrice s'inquiète aussi du manque de compétences du personnel de ces établissements.

⁷⁴ AN, AJ/16/4743, lettre du directeur de l'enseignement primaire adressée au recteur, 26 novembre 1900.

baccalauréat. Mais, ainsi que vous le constatez vous-même, on se trouve en présence d'une situation due à l'absence de toute disposition législative relative aux établissements d'enseignement secondaire privé destinés aux jeunes filles. Aucun texte n'autorise ces établissements, qui existent en fait, à donner l'enseignement secondaire ; aucun texte ne leur interdit. Il est douteux, dès lors, que des poursuites judiciaires puissent être engagées, et surtout qu'elles aient chance d'aboutir à une condamnation. Ce résultat fût-il atteint, d'ailleurs, que la répression devrait nécessairement s'étendre à certains établissements envers lesquels, vous ne l'ignorez pas, l'Université n'a aucune raison de faire montre d'hostilité. Dans ces conditions, j'estime qu'il est préférable d'attendre que le Parlement mette fin lui-même à des abus regrettables en soumettant l'enseignement secondaire privé des jeunes filles à une réglementation précise.⁷⁵

Jean-Louis Barthou demande alors à son vice-recteur de n'engager aucune procédure contre ces établissements qui ne sont certes pas autorisés mais qui ne sont pas interdits non plus. Par crainte des répercussions causées à d'autres établissements, le ministère préfère alors ne pas prendre de décision en attendant qu'une loi soit édictée. Il est en outre très probable que le Collège Sévigné, dont les liens avec les républicains ont déjà été évoqués précédemment, soit un de ces établissements pour lesquels « l'Université n'a aucune raison de faire montre d'hostilité ». Cette tolérance ainsi laissée aux établissements libres pour jeunes filles semble toutefois ne pas être appliquée par tout le personnel académique durant toute la période. En effet, une note manuscrite ajoutée en marge d'un courrier envoyé au recteur en 1925 précise qu'il faut demander à ces institutions primaires de choisir un seul niveau d'enseignement, primaire ou secondaire, ou sinon leur demander de faire une double déclaration afin qu'ils soient considérés comme un établissement primaire et secondaire⁷⁶. Sans appui législatif, cette tentative parvient cependant difficilement à se généraliser dans son application. En 1941, Gilbert Gidel, recteur de l'académie de Paris s'adresse au secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse afin de savoir si la déclaration d'un internat pour jeunes filles préparant au baccalauréat comme établissement primaire est bien régulière. Plutôt que de demander que l'établissement se déclare comme secondaire comme précédemment, le ministère répond alors que rien n'est irrégulier mais qu'il serait toutefois souhaitable que « la directrice dudit établissement soit invitée à régulariser cette situation »⁷⁷. Cette apparente souplesse est probablement à lier au nouveau gouvernement en place qui, sous le régime de Vichy, laisse davantage de liberté à l'enseignement privé⁷⁸. Plus encore, elle illustre la manière dont les alternances politiques jouent sur la mise en place d'une réglementation précise⁷⁹.

⁷⁵ AN, AJ/16/4743, courrier confidentiel du ministère de l'Instruction publique adressé au vice-recteur de l'académie de Paris, 23 octobre 1913.

⁷⁶ AN, AJ/16/4743, lettre de l'inspecteur d'académie au recteur, 15 octobre 1925.

⁷⁷ AN, AJ/16/4743, lettre du secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la jeunesse adressée au recteur de l'académie de Paris, 14 novembre 1941.

⁷⁸ Voir entre autres Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, Paris, Presses universitaires de France, 2012.

⁷⁹ De la même manière, Yann Philippe montre comment les changements politiques influencent la mise en œuvre d'une notation au sein de la police de New-York, voir Yann Philippe, « Une innovation impossible ? Noter les policiers new-yorkais (1900-1920) », *Genèses*, 2018, vol. 113, n° 4, p. 63-92.

L'absence de cadre légal permettant de régir l'enseignement libre pour jeunes filles met donc le personnel académique dans une position délicate, contraints d'agir sous le coup de contradictions internes et ce faisant, limités dans leur capacité d'action. Leurs témoignages révèlent les difficultés qu'ils éprouvent à réaliser leurs missions et traduisent une volonté de rechercher auprès de leur hiérarchie une norme à appliquer. Ils sollicitent pour ce faire des personnes qui incarnent l'autorité au sein de l'administration pour obtenir des règles de conduite qui puissent être applicables sans objection sur le terrain⁸⁰. À la lecture des différentes réponses ministérielles apportées, il semble que l'inaction de l'État dénoncée par Désiré Roustan corresponde en réalité à une volonté de celui-ci, même si les raisons qui la justifient varient selon les contextes politiques. En dépit du maintien d'un flou juridique durant toute la période étudiée, les archives académiques montrent cependant une tentative de clarification du statut des établissements libres pour jeunes filles au cours des années 1920.

b. Une souplesse fragile dans l'accord des dispenses de diplôme et de stage

Le dépouillement des registres de récépissés de déclaration d'ouverture d'établissements secondaires libres entre 1891 et 1937 révèle une augmentation du nombre d'établissements féminins dès la fin de la Première Guerre mondiale avec une forte accélération durant l'entre-deux-guerres⁸¹. Alors que les femmes ne sont que quelques-unes à déposer une demande d'ouverture d'établissement secondaire auparavant, elles sont plus d'une centaine à signer des demandes dans le registre de 1927-1937 :

⁸⁰ Cette personnification de l'autorité n'est pas exceptionnelle et elle est notamment expliquée par Pierre Karila-Cohen, « L'autorité, objet d'histoire sociale », *Le Mouvement Social*, 2008, vol. 224, n° 3, p. 3-8. L'auteur reprend plusieurs définitions du terme autorité et cite notamment celle de François Bourricaud : « l'autorité, c'est la personnalisation des règles, leur incarnation, ou encore la transfiguration symbolique de certains individus qui prennent à leur charge les normes collectives, et font de leur réalisation une responsabilité personnelle ».

⁸¹ AN, AJ/16/4704, registres de récépissés de déclaration d'ouverture d'établissements secondaires libres.

Tableau 2. Représentation des femmes dans les registres de déclaration d'ouverture d'établissements secondaires libres, 1910-1937.

	Nombre total de récépissés	Nombre de récépissés signés par des femmes	Proportion de femmes dans les demandes d'ouverture
Registre de récépissés de demande d'ouverture d'établissement secondaire libre 1910-1914	101	5	5%
Registre de récépissés de demande d'ouverture d'établissement secondaire libre 1914-1928	202	44	22%
Registre de récépissés de demande d'ouverture d'établissement secondaire libre 1928-1937	200	112	56%

Source : AN, AJ/16/4704, registres de récépissés de déclaration d'ouverture d'établissements secondaires libres.

Entre le premier registre établi pour les années 1891-1893 et jusqu'au registre de 1910-1914, il n'y a le plus souvent qu'un ou deux noms de femmes par registre qui apparaît⁸². Les années 1919-1920 marquent ensuite un tournant avec l'augmentation régulière du nombre de récépissés déposés par des femmes chaque année. Alors qu'elles ne sont qu'une poignée jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale, elles deviennent ensuite majoritaires dans les déclarations déposées entre 1928 et 1937. Si l'on peut attribuer cette incursion féminine dans l'enseignement secondaire libre au nombre grandissant de femmes détentrices du baccalauréat, diplôme nécessaire pour ouvrir un établissement libre secondaire, la hausse de dispenses octroyées semble également participer à ce phénomène⁸³. Ainsi, aucune dispense de diplôme n'est mentionnée sur les trente-cinq déclarations d'ouverture déposées par des femmes entre 1891 et 1926, période pourtant plus susceptible d'en comporter puisque ce diplôme reste encore peu accessible⁸⁴. En 1926, Marie Mambré est donc la première femme à déposer une demande d'ouverture d'établissement secondaire libre dans le département de la Seine, munie d'une dispense pour le baccalauréat⁸⁵. La même année, Juliette Boutet de Monvel bénéficie elle-aussi d'une dispense de diplôme pour ouvrir un établissement situé

⁸² AN, AJ/16/4704. Le registre de 1900-1907 comptabilise quatre noms féminins mais cela correspond en fait à deux personnes puisque l'une d'entre elles, Mme Barbin, dépose à elle seule trois demandes. Voir également le chapitre 1.

⁸³ Comme vu au début de ce chapitre, les demandes de dispenses sont étudiées et accordées par le Conseil Supérieur de l'Instruction Publique (CSIP).

⁸⁴ Pour rappel, des cours de préparation au baccalauréat se mettent en place dans les établissements privés dès 1903 et ensuite dans les lycées de jeunes filles. Ces cours se généralisent dans le public à la veille de la Première Guerre mondiale mais l'assimilation entre l'enseignement secondaire féminin et masculin, permettant un plus large accès des femmes au baccalauréat, n'est actée qu'en 1924. En 1926, les bachelières ne représentent encore que 18 % de l'ensemble des bacheliers, voir notamment Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 35-50. Voir aussi les chapitres 3 et 4.

⁸⁵ AN, AJ/16/4704, déclaration d'ouverture pour un établissement situé 16 rue Marguerite dans le XVII^e arrondissement de Paris, déposée par Marie Mambré.

rue St Honoré dans le 1^{er} arrondissement. Ces deux dispenses sont cependant les seules mentionnées dans le registre de récépissés de déclaration d'ouverture de 1914-1928. Dans le registre suivant (1928-1937), sept déclarations mentionnent une dispense de diplôme, ce qui porte à neuf le nombre de dispenses accordées entre 1926 et 1937 alors qu'aucune n'apparaît durant les trente-cinq années précédentes. Un assouplissement, bien que léger, se dévoile donc à la lecture de ces déclarations. Celui-ci fait écho à la décision prise par le CSIP en 1921 et correspond aussi à la période durant laquelle Désiré Roustan et Francisque Vial, partisans d'une clarification du statut de ces établissements secondaires, occupent des postes d'autorité au sein de l'académie de Paris⁸⁶. Outre ces mentions de dispense de diplôme présentes sur les déclarations d'ouverture, il faut également ajouter que d'autres annotations manuscrites laissent planer le doute sur le fait que la directrice soit détentrice du baccalauréat lors du dépôt de la demande d'ouverture. Par exemple, sur la déclaration déposée par Olympe Petit en 1931, la mention « diplôme de bachelier » est rayée et il est ajouté juste au-dessus « titre d'agrégée »⁸⁷ :

⁸⁶ Guy Caplat, *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'académie de Paris, 1914-1939*, op. cit. Désiré Roustan est inspecteur de l'académie de Paris entre 1919 et 1929 avant d'occuper le poste d'inspecteur général de l'Instruction publique de 1929 à 1938. Francisque Vial, quant à lui, occupe les fonctions de directeur de l'enseignement secondaire entre 1924 et 1936.

⁸⁷ Notons ici que le formulaire est au masculin, montrant ainsi que la présence des femmes n'est pas prévue par l'administration au sein de l'enseignement secondaire libre.

Illustration 6. Déclaration d'ouverture d'établissement secondaire libre, 1931.

RECEPISSE
(15 mars 1850, art. 60.)

L'INSPECTEUR DE L'ACADÉMIE chargé du Service de l'Enseignement
secondaire libre dans le département de la Seine, a reçu la déclaration faite
par Madame Olive Petit, née Olympe Marie Anna Grouhel,
le 7 avril 1861, à Bernelout (Morbihan)
en vue d'ouvrir un établissement particulier d'instruction secondaire
à Paris, 17, rue Ferdinand Fabre (15^e)

Conformément à l'article 60 de la loi du 15 mars 1850, M.^{me} Olive Petit
a déposé, à l'appui de sa déclaration, les pièces suivantes :

- 1° Un ^{décret} ~~certificat~~ de stage quinquennal ;
- 2° Son ^{titre de licenciée} ~~diplôme~~ de bachelier ;
- 3° Le plan du local et l'indication de l'objet de l'enseignement.

Le délai d'un mois qui, aux termes de l'article 64 de la loi précitée, doit
s'écouler avant l'ouverture de l'établissement, part de la délivrance du
présent récépissé.

La déclarante
O. Petit

Paris, le 19 FEV 1931 19

L'Inspecteur de L'Académie,
L. Benoit

Source : AN, AJ/16/4704.

Puisqu'il n'est pas nécessaire d'avoir le baccalauréat pour être agrégée, la rayure peut de fait laisser supposer que le concours d'agrégation est ici pris en compte pour autoriser l'ouverture de l'établissement d'Olympe Petit, symbolisant finalement une forme d'équivalence. Ce type de corrections n'est pas rare puisque ce sont dix-huit déclarations de ce type qui sont présentes dans les registres entre 1914 et 1938. Par ailleurs, l'agrégation n'apparaît pas systématiquement en remplacement du baccalauréat, le diplôme de la licence est lui aussi régulièrement mentionné. Or, dès 1912, il est possible de s'inscrire sous certaines conditions en licence sans pour autant être titulaire du baccalauréat⁸⁸. Il est donc envisageable que dans ces cas aussi, la directrice ne soit pas

⁸⁸ Voir notamment Amandine Charvet, *De primaires à secondaires ? Les enseignant.e.s des écoles primaires supérieures de la Troisième République*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris Cité, 2022, p. 187-189. Amandine Charvet explique que des dispenses de baccalauréat sont accordées dès 1912 pour l'inscription en licence, notamment à celles qui détiennent des certificats d'aptitude pour l'enseignement.

titulaire du baccalauréat mais il est difficile de le vérifier car la consultation des dossiers de carrière ne fournit pas toujours ces informations⁸⁹.

En complément des dispenses de diplôme, les femmes qui désirent ouvrir un établissement secondaire peuvent également demander une dispense de stage si elles n'ont pas les cinq années d'expérience requises. Ces dispenses sont plus fréquentes que les dispenses de diplômes puisqu'entre 1914 et 1937 ce sont quarante déclarations d'ouverture déposées par des femmes sur un total de 156 qui comportent cette mention. Là encore, les années 1920-1930 correspondent à la période où ces dispenses sont les plus présentes et il est possible que la note rédigée en 1920 par Roustan, à l'intention du recteur Paul Appell, soit en partie à l'origine de cette dynamique. Celui-ci demande en effet que des dérogations soient accordées pour faciliter les déclarations d'ouverture sous le statut d'établissement secondaire :

Présentement peu de professeurs femmes possèdent le stage réglementaire et elles auraient quelque peine à l'accomplir dans l'enseignement libre féminin, puisqu'il ne comprend guère que des établissements classés primaires. [...] À mon sens il serait préférable d'encourager un système de déclarations plus conformes à la réalité. Sans doute les anomalies ne peuvent disparaître en quelques semaines. Beaucoup de directrices de ces établissements classés primaires n'ont pas les titres nécessaires pour ouvrir un établissement secondaire ; on ne peut les sommer de fermer leur maison. Mais d'autres ont des titres et il appartient au Conseil supérieur d'accorder des dispenses de stage quand il croit des dispenses méritées. Il me semble par exemple difficile de soutenir que la directrice actuelle du Collège Sévigné qui est licenciée ès-lettres, agrégée, et qui professe depuis quinze ans le latin et la philosophie, n'a pas les titres voulus pour diriger un établissement secondaire libre.⁹⁰

Le Collège Sévigné est à nouveau pris comme exemple, mais cette fois ce n'est pas pour défendre une certaine tolérance envers les établissements primaires dispensant une éducation secondaire. Au contraire, il s'agit ici de montrer l'incohérence de cette situation et de justifier l'octroi de dérogations qui permettrait à l'inspection de mieux suivre le développement de ces institutions. Thérèse Sance, directrice du Collège Sévigné après Mathilde Salomon, est en effet titulaire d'un baccalauréat, d'une licence et d'une agrégation de Lettres et elle a de plus enseigné entre 1899 et 1909 au Collège Sévigné avant d'en prendre la direction⁹¹. Son dossier de carrière comporte une demande de dispense de stage qu'elle a déposée le 20 juin 1923 pour déclarer le Collège Sévigné comme établissement secondaire. Plus de quarante ans après sa création, c'est donc Thérèse Sance qui est à l'initiative du changement de statut de l'établissement. Les archives ne permettent pas de faire le lien entre le courrier de Roustan et la démarche de la directrice mais celle-ci intervient précisément dans une période où certains membres du personnel académique militent pour une meilleure

⁸⁹ Concernant le profil des directrices et leurs dossiers de carrière, voir le chapitre 5.

⁹⁰ AP, 3627W46, note de Désiré Roustan inspecteur d'académie adressée au recteur, 14 juin 1920.

⁹¹ AN, AJ/16/6216, dossier de carrière de Thérèse Sance née le 3 janvier 1873.

clarification du statut des institutions secondaires pour jeunes filles, laissant dès lors entrevoir de possibles effets de ces efforts sur la structuration de l'enseignement libre pour jeunes filles. Cette impulsion donnée au niveau de l'académie ne suffit toutefois pas à faire disparaître ces « anomalies » comme le souhaitait pourtant Roustan puisque toujours à la fin de la Seconde Guerre mondiale, la classification irrationnelle des établissements libres est pointée du doigt⁹².

Malgré l'inaction de l'État qui maintient l'enseignement libre pour jeunes filles dans une inexistence légale, plusieurs tentatives sont menées au sein de l'académie afin de suivre l'évolution de cette forme d'éducation sans appui législatif. Si les décisions peinent à s'uniformiser et entraînent un « imbroglio juridique⁹³ » qui persiste durant de nombreuses décennies, elles démontrent dans le même temps une certaine capacité d'action et d'adaptation du personnel académique évoluant sans cadre réglementaire. Toutefois, ce pouvoir reste limité, laissant alors entrevoir la possibilité pour les actrices et les acteurs de l'enseignement libre pour jeunes filles de profiter de ce vide juridique.

2. Sans cadre légal : un espace de liberté est-il possible ?

il est exact que l'Institution Jeanne d'Arc de Beaumont-sur-Oise est déclaré comme Etablissement d'Enseignement primaire mais les directeurs et directrices d'écoles privées étant entièrement libres dans le choix des méthodes et des programmes, il n'y a guère de moyen pratique d'empêcher un établissement primaire privé de préparer au baccalauréat ou un établissement secondaire privé de préparer au Brevet Élémentaire et au Brevet Supérieur.⁹⁴

Malgré les efforts faits au niveau de l'académie pour inciter les institutions pour jeunes filles à se déclarer comme établissement secondaire, les ouvertures d'établissements primaires dispensant une éducation secondaire perdurent durant toute la période étudiée. Dans ce courrier daté de 1932, l'inspecteur d'académie alerte le recteur Sébastien Charléty sur le fait qu'un établissement privé est « entièrement libre dans le choix des méthodes et des programmes », peu importe qu'il soit déclaré primaire ou secondaire, et qu'en conséquence, il est tout à fait possible de proposer une préparation à différents examens au sein du même établissement, peu importe le niveau d'études qui y est sanctionné. C'est donc bien un espace de liberté qui est évoqué ici et qui permet aux institutions pour jeunes filles de proposer une offre éducative plurielle, qui peut tout à la fois contenir un programme d'études de niveau primaire, secondaire, supérieur, et proposer en outre différentes préparations aux diplômes d'État, brevets, certificats, baccalauréats, licence, etc. Il n'est pas

⁹² AP, 3627W46, circulaire du 24 août 1946.

⁹³ L'expression « imbroglio juridique » est empruntée à Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

⁹⁴ AP, 3627W46, courrier de l'inspecteur d'Académie de Versailles au recteur de l'académie de Paris, 22 juin 1932. L'absence de correspondance associée à ce courrier dans les archives ne permet pas de déterminer les circonstances d'envoi de cette lettre et les éventuelles réponses qui ont été apportées.

étonnant qu'une telle diversité au sein d'une même structure puisse décontenancer le personnel académique car elle s'oppose nettement au modèle éducatif public construit depuis le XIX^e siècle. Celui-ci est initialement fondé sur un système organisé en trois ordres d'enseignement distincts, primaire, secondaire, supérieur, qui s'adressent chacun à un public différent, par son âge mais plus encore selon ses origines sociales⁹⁵. Cette organisation connaît d'importantes évolutions depuis la fin du XIX^e siècle, notamment en raison du développement des enseignements intermédiaires et de la démocratisation scolaire, mais la volonté de maintenir une distinction entre les niveaux d'enseignement demeure⁹⁶. L'hétérogénéité dans le programme d'études de certains établissements libres comme celui de l'Institution Jeanne d'Arc, mêlant tout autant le niveau primaire, secondaire et supérieur, peut donc surprendre le personnel d'inspection à l'image de cet inspecteur de l'académie de Versailles⁹⁷. De ses mots, cette particularité se retrouve fréquemment dans les institutions pour jeunes filles et elle est la conséquence de l'absence de cadre légal qui aurait permis de définir et délimiter les conditions de fonctionnement de ces institutions.

En parallèle, les directrices ne manquent pas non plus de profiter de ce vide juridique pour choisir le statut qui leur convient le mieux. Ainsi les archives rapportent le cas de Gabrielle Hébert, directrice de l'Institut la Madeleine, situé 16 rue de la Ville-l'Évêque dans le VIII^e arrondissement de Paris, qui a choisi initialement de déclarer son établissement comme primaire alors qu'il propose des « cours complets d'éducation pour les jeunes filles » allant des classes enfantines pour les plus jeunes (4-5 ans) à la préparation du baccalauréat⁹⁸. Dans un courrier académique de 1938 non signé,

⁹⁵ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968 ; Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010. Si les lycées peuvent comporter des classes élémentaires, c'est dans une logique de distinction sociale puisqu'il s'agit d'accueillir les élèves qui se destinent à une poursuite d'études après le primaire. Pour rappel, l'enseignement secondaire reste payant jusqu'au début des années 1930 alors que l'enseignement primaire est gratuit depuis la loi du 16 juin 1881. Ajoutons à ces deux distinctions, celle de sexe, puisque les femmes demeurent longtemps exclues des ordres secondaires et supérieurs, voir notamment Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Marie Duru-Bellat, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, 2^e édition revue et Actualisée, Paris, L'Harmattan, 2005 ; Nicole Mosconi, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1994.

⁹⁶ Concernant le développement des enseignements intermédiaires voir notamment, Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple : L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019. Dans sa thèse, Amandine Charvet utilise le terme de "tiers-espace" pour qualifier la position particulière des écoles primaires supérieures (EPS), ni primaires ni vraiment secondaires, voir Amandine Charvet, *De primaires à secondaires ? Les enseignants des écoles primaires supérieures de la Troisième République*, *op. cit.* De nombreux travaux évoquent par ailleurs la démocratisation du système éducatif en France. Antoine Prost distingue la démocratisation quantitative de celle qualitative, c'est-à-dire un phénomène d'allongement des études d'une part et un accès aux diplômes moins dépendant de l'origine sociale d'autre part, voir Antoine Prost, *L'enseignement est-il démocratisé?*, Paris, PUF, 1986. Les projets de construction d'une "école unique" nés après la Première Guerre mondiale participent également fortement à cet idéal de démocratisation du système éducatif, voir notamment Jean-Yves Seguy, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 15 septembre 2007, n° 36/3, p. 289-311.

⁹⁷ Les chapitres 3 et 4 étudient dans quelle mesure les établissements libres pour jeunes filles répondent à des logiques de distinction sociale.

⁹⁸ AN, AJ/16/4738, brochure commerciale de l'Institut La Madeleine, non datée. L'Institut est fondé en 1904.

il est mentionné que « L'Institut de la Madeleine a été d'abord un établissement d'enseignement primaire parce que la directrice Melle Hébert ne pouvait pas obtenir de certificat de stage »⁹⁹. Faute de pouvoir répondre aux conditions requises pour ouvrir un établissement secondaire libre, Gabrielle Hébert choisit donc de déclarer son institution comme primaire tout en proposant une offre éducative beaucoup plus large. Ce n'est de fait probablement pas la seule à profiter du vide juridique pour contourner l'obstacle de la loi Falloux de 1850. Ainsi, une note trouvée dans la correspondance académique constate l'impossibilité pour de nombreuses directrices d'ouvrir une institution pour jeunes filles sous le régime de la loi Falloux alors que l'accès au baccalauréat reste encore très fermé :

Mais tout de suite surgit une difficulté. Les candidates directrices n'avaient presque jamais le baccalauréat (du temps de leurs études, les femmes ne préparaient guère que « leur brevet ») et encore moins le certificat de 5 ans de stage dans l'enseignement libre puisque celui-ci commençait seulement ses premiers pas. En pratique donc, à peu près personne ne pouvait se déclarer sous le régime des établissements masculins (loi de 1850).¹⁰⁰

Comme il est ensuite précisé, les directrices désireuses d'ouvrir une institution pour jeunes filles ont pu le faire en déclarant leur établissement comme primaire puisque « la loi sur l'enseignement primaire ne l'interdit pas explicitement ». Le choix du statut n'est par ailleurs pas immuable puisqu'il n'est pas rare de constater des changements au cours de l'existence de l'établissement, comme c'est le cas pour le Collège Sévigné, qui devient finalement établissement secondaire en 1923. Les motivations de ce changement ne sont pas toujours explicitées dans les archives mais il est parfois le résultat de la volonté du personnel dirigeant l'établissement. Ainsi l'Institut de la Madeleine dirigé par Gabrielle Hébert devient un établissement d'enseignement supérieur en 1917 pour « plus de facilité d'exploitation » selon le personnel académique¹⁰¹. L'inspection réalisée la même année, soit treize ans après l'ouverture de l'établissement, donne davantage de précisions sur ce changement :

Il y a dans cet hôtel du 16 rue de la Ville-l'Évêque, tout entier consacré aux œuvres d'enseignement, une situation assez spéciale :

- 1° Un établissement déclaré secondaire pour garçons – externat – jusqu'à la 6^e
- 2° Un établissement pour jeunes filles déclaré comme primaire qui depuis plusieurs années prépare le baccalauréat et même la licence.
- 3° Un établissement d'enseignement supérieur.

L'occasion de cette nouvelle création a été l'adjonction à l'Institut d'une école pour la formation d'institutrices françaises destinées à l'enseignement à l'étranger. La fondatrice

⁹⁹ AN, AJ/16/4738, courrier non signé, 31 mai 1938.

¹⁰⁰ AN, AJ/16/4743, note non signée issue de la correspondance académique, 11 octobre 1941.

¹⁰¹ AN, AJ/16/4738, courrier non signé, 31 mai 1938.

de cette école, Mme Devaux, directrice du lycée français de Constantinople, n'a pas voulu être rattachée à un établissement primaire : d'où la déclaration d'un établissement supérieur.¹⁰²

Ce n'est pas tant par « facilité d'exploitation » mais davantage pour s'adapter à l'évolution de l'offre dispensée au sein de l'Institut de la Madeleine que celui-ci change de statut. Il est d'ailleurs intéressant de voir que sur le bulletin d'inspection, la dénomination de l'établissement a changé puisqu'il s'agit désormais de « l'Institut normal libre de la Madeleine », titre évoquant plus clairement la volonté de former également des enseignantes. La situation « assez spéciale » évoquée par l'inspecteur est particulièrement révélatrice de la liberté dont disposent les institutions pour jeunes filles qui leur permet, comme c'est le cas ici, de proposer un programme d'études très varié. En outre, le lien de cet établissement avec le lycée français de Constantinople qui fait partie de la Mission Laïque Française (MLF) participe aussi à l'originalité de l'Institut de la Madeleine. Cette association est en effet fondée en 1902 dans l'objectif de favoriser « l'expansion culturelle de la France » en exportant « l'école républicaine » à travers l'empire colonial¹⁰³.

La variété des statuts des institutions pour jeunes filles est donc en partie le résultat de décisions prises au sein de l'académie et du ministère, mais en partie seulement. Elle découle aussi des décisions prises par les actrices et les acteurs de l'enseignement libre et plus exceptionnellement, comme pour l'Institut de la Madeleine, elle peut être liée à des politiques culturelles menées par l'État. En outre, si l'hétérogénéité de cette offre éducative est souvent critiquée au sein du personnel académique, c'est qu'elle n'est pas sans conséquence sur la mission de surveillance qu'ils doivent accomplir.

III L'impossible surveillance de l'enseignement libre pour jeunes filles

Bien que les républicains ne reviennent pas sur le principe de liberté d'enseignement dont les contours ont été définis durant presque une moitié de siècle, le ministère de l'Instruction publique souhaite cependant en délimiter l'application. Les établissements libres sont de ce fait soumis à des dispositifs de surveillance qui doivent tout autant vérifier la qualité de l'enseignement donné que mesurer l'importance de la concurrence faite au système public. La demande d'ouverture d'établissement libre constitue une première étape de contrôle importante qui se poursuit ensuite

¹⁰² AN, AJ/16/4739, inspection de l'Institut de la Madeleine, 11 décembre 1917. Le programme d'études de cet établissement est détaillé dans le chapitre suivant.

¹⁰³ André Thévenin, *La Mission laïque française à travers son histoire 1902-2002*, Paris, Mission laïque française, 2002, p. 7. L'auteur cite à plusieurs reprises l'exemple du lycée de Constantinople, fondé en 1868 « sous les auspices de Victor Duruy » (p. 62).

grâce à des inspections régulières. Par ailleurs, une vigilance particulière s'applique à la publicité faite par les établissements libres. Mais face à des établissements pour jeunes filles qui évoluent sans cadre légal se pose alors la question de savoir dans quelles conditions peut s'exercer cette surveillance.

1. Une présence féminine qui bouscule les règles de contrôle

L'ouverture d'un établissement libre est soumise à l'autorisation de l'académie qui contrôle différentes informations telles que l'identité du demandeur, les conditions d'âge et de diplôme requises mais aussi la nature de l'enseignement qui sera donné. Afin que le personnel académique puisse vérifier que ces conditions sont remplies par les demandeurs, ceux-ci doivent fournir différents justificatifs dont la nature est déterminée par les lois portant sur la liberté d'enseignement¹⁰⁴. Les conditions exigées lors de l'ouverture d'un établissement varient selon le statut de celui-ci, primaire, secondaire ou supérieur mais l'existence d'établissements pour jeunes filles sous différents statuts se heurte aux pratiques de surveillance habituellement mises en place. En outre, l'absence de cadre légal ne permet pas de déterminer qui peut diriger un établissement secondaire pour jeunes filles.

a. Une « classification irrationnelle » des établissements libres pour jeunes filles

Les lois établissant la liberté d'enseignement pour les différents niveaux d'enseignement déterminent les conditions d'ouverture requises selon le statut de l'établissement. La loi Guizot de 1833 précise ainsi que pour ouvrir un établissement primaire, il faut être âgé de 18 ans et être titulaire d'un brevet de capacité, diplôme d'État détenu par de nombreuses enseignantes à la fin du XIX^e siècle. En effet, les débats nés dans les années 1830, réclamant une plus grande professionnalisation des enseignantes et qui se développent particulièrement dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, incitent le personnel de l'enseignement libre, laïque et catholique, à passer ces brevets¹⁰⁵. Les conditions fixées par la loi Guizot permettent donc à de nombreuses enseignantes de diriger une institution libre et constitue de ce fait un espace professionnel

¹⁰⁴ AN, AJ/16/4704, registres de récépissés de déclaration d'ouverture d'établissements secondaires libres, 1891-1937. Pour les années 1937-1939, les registres sont aux archives de Paris, AP 3627W46. Pour les établissements supérieurs libres, les registres sont conservés sous la cote AN, AJ/16/4703 et couvrent la période 1875-1931. L'ensemble des pièces justificatives n'est pas toujours présent dans les archives académiques qui contiennent principalement les récépissés de demande d'ouverture conservés sous forme de registre (cf. Annexe 4-A-3).

¹⁰⁵ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.* ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », *art. cit.*

relativement ouvert¹⁰⁶. Les conditions ne sont pas beaucoup plus exigeantes pour ouvrir un établissement ayant le statut d'établissement libre d'enseignement supérieur. Celles-ci sont régies par la loi du 12 juillet 1875 et précisent qu'il faut être âgé de 25 ans sans mentionner un minimum d'expérience ou de diplôme. Les documents demandés lors de la demande d'ouverture se limitent donc au dépôt d'un acte de naissance, des statuts de l'établissement, de l'objet d'enseignement ainsi que de la liste du personnel. Le délai entre la délivrance du récépissé et l'ouverture effective de l'établissement est relativement court puisqu'il n'est que de dix jours au lieu d'un mois pour les établissements secondaires. Ces souplesses présentent donc des avantages indéniables qui peuvent motiver les demandes d'ouverture sous ce statut¹⁰⁷.

L'ouverture d'un établissement secondaire libre peut en revanche poser plus de difficultés. Lorsque la loi Falloux est votée en 1850, la question de son application à un enseignement secondaire à destination des jeunes filles ne se pose pas. Pensé donc pour l'éducation des jeunes gens, ce texte précise que la personne dirigeant l'établissement doit être âgée de 25 ans au moins, avoir une expérience minimum de cinq ans dans l'enseignement secondaire, public ou libre, et être titulaire du baccalauréat (cf. Annexe 4-A-2). Or nous avons vu précédemment à quel point ce diplôme, objet de conquête pour de plus en plus de jeunes filles, demeure longtemps inaccessible pour la majorité d'entre elles. En outre, l'expérience professionnelle demandée lors de l'ouverture exclut *de facto* les femmes diplômées mais inexpérimentées. Ces conditions peuvent donc constituer des obstacles pour certaines femmes désireuses d'ouvrir une institution, ce qui explique que certaines sollicitent, comme nous l'avons vu précédemment, une dispense de stage ou de diplôme qui est accordée par le conseil académique.

Sans cadre légal précis, un établissement libre pour jeunes filles peut tout aussi bien être déclaré comme étant primaire, secondaire ou supérieur, ce qui n'est pas sans poser des difficultés de surveillance au sein de l'académie. La note de 1920 rédigée par l'inspecteur Désiré Roustan explique alors les conséquences de cette situation qu'il qualifie « d'irrationnelle » :

Ces anomalies ne sont pas sans inconvénients. Il n'est pas possible à l'Inspecteur de l'Académie de Paris chargé de l'enseignement secondaire libre de suivre les innovations pédagogiques réalisées dans les établissements féminins déclarés primaires. Or je sais qu'il en est d'intéressantes : plusieurs de ces établissements ont organisé par exemple de véritables Premières supérieures, qui aideront les jeunes filles pourvues du baccalauréat à suivre avec fruit les cours de la Sorbonne et leur permettent de perfectionner leur instruction philosophique, historique, linguistique (1). D'autre part, le Recteur de l'Académie ignore quels sont les professeurs des lycées de garçons qui enseignent dans ces établissements. L'Inspecteur primaire, seul représentant de l'État, qui pénètre dans ces maisons, n'a guère qualité pour apprécier la véritable nature de l'enseignement, le

¹⁰⁶ L'évolution du profil des directrices et des diplômés détenus est traitée dans le chapitre 5.

¹⁰⁷ Les petites structures éphémères accueillant des jeunes filles étrangères qui se développent dans les années vingt est un exemple représentatif. Voir les chapitres 6 et 7.

tort qu'il porte au lycée voisin, pour causer avec les professeurs de l'État qui fournissent leur concours et leur rappeler certaines obligations. Il ne me paraît aucunement souhaitable de défendre à tous les professeurs de l'État d'enseigner hors de leur lycée. Il est des établissements libres d'esprit très laïque, qui ont leur utilité propre, qui assurent certaines préparations que l'État n'assure pas et qui tentent des expériences dont l'État a parfois intérêt par la suite à s'inspirer.

(1) Je crois devoir rappeler qu'aucun de nos lycées de jeunes filles ne possède de Première Supérieure. La Sixième année est autre chose : elle prépare les élèves à Sèvres, elle n'est pas une année de libre culture ; pas davantage elle ne convient aux nombreuses jeunes filles qui se destinent à la licence.¹⁰⁸

Trois ans avant le rapport qu'il rédige sur la situation de l'enseignement secondaire féminin et dans lequel il déplore les meilleures dispositions de l'enseignement libre pour préparer les jeunes filles au baccalauréat, Désiré Roustan défend déjà l'intérêt de l'enseignement libre laïque comme source d'inspiration possible pour l'État¹⁰⁹. Pour autant, la diversité de statuts des établissements féminins, qualifiée par l'inspecteur d'anomalie, empêche une surveillance efficace qui permettrait de détecter les innovations tentées par l'enseignement libre. Le personnel d'inspection de l'enseignement secondaire ne peut effectivement pas intervenir dans les établissements primaires libres qui dispensent pourtant une éducation secondaire aux jeunes filles ce qui d'après Roustan, ne permet pas de suivre la concurrence faite aux lycées de jeunes filles ni de connaître les éventuelles innovations pédagogiques. Par ailleurs, il déplore que dans ces conditions, l'académie soit moins à même de garder l'œil sur son personnel qui va enseigner dans les institutions pour jeunes filles. Au-delà de montrer les enjeux que représente la surveillance de ces établissements, les propos de Roustan en révèlent aussi les limites. L'absence de cadre légal à l'origine de la diversité des statuts observée vient donc perturber les règles de contrôle académique qui sont établies par niveau d'enseignement. La présence de ces établissements au sein de l'enseignement secondaire libre pose par ailleurs des difficultés en ce qui concerne le poste de direction.

b. Un poste de direction difficile à surveiller

Lors de la demande d'ouverture et tout au long de la durée d'existence des établissements secondaires libres, le personnel académique porte une attention particulière à la personne occupant le poste de direction. La loi de 1850 impose de fait qu'une nouvelle demande soit déposée lorsqu'il y a un changement de direction, ce qui permet de maintenir une surveillance tout au long de la vie

¹⁰⁸ AP 3627W46, note de Désiré Roustan adressée au recteur de l'académie de Paris, 14 juin 1920. Désiré Roustan décrit ce qu'il qualifie de « classification irrationnelle » : la situation des établissements libres pour jeunes filles dispensant un enseignement secondaire mais déclarés sous le statut primaire. Il souhaite que le statut de ces établissements corresponde au niveau enseigné afin de permettre un meilleur suivi et contrôle de l'enseignement qui y est donné.

¹⁰⁹ Le rapport est exposé dans le chapitre 1 (AN, AJ/16/2703).

de l'établissement¹¹⁰. En plus de s'assurer, conformément à la loi, que les conditions de diplôme et d'expérience vues précédemment sont bien respectées, le ministère souhaite également vérifier que la personne déclarée comme directeur ou directrice est bien celle qui occupe effectivement ces fonctions. Au vu des responsabilités incombant à ce poste, qui implique tout autant le recrutement du personnel enseignant que des élèves, ainsi que le choix de la formation dispensée, la surveillance apparaît capitale pour circonscrire le principe de liberté d'enseignement. Au début du XX^e siècle, lors de l'application des lois anti-congréganistes, cette surveillance doit également permettre de détecter les tentatives d'ouverture d'établissements confessionnels¹¹¹. Pour autant, ce contrôle semble toutefois poser des difficultés, tant et si bien qu'une circulaire finit par paraître en 1946 afin de donner des directives pour limiter la présence de « prête-nom » à la direction des établissements secondaires :

La loi du 15 mars 1850 fait reposer tout son système de garanties et de contrôle sur le seul directeur. A lui seul, elle demande un diplôme, le baccalauréat, une expérience professionnelle, le stage ; il est seul en rapport avec l'Administration. L'administration le rend responsable d'un personnel qu'elle ignore et qu'il recrute à sa guise, sous réserve de certaines restrictions. Il est donc logique que le directeur, seul connu de l'État – dirige effectivement et personnellement, prononce l'inscription et le renvoi d'élèves, engage, rémunère et licencie son personnel.

Or il arrive trop souvent que le directeur officiel, remplissant les conditions légales, n'exerce pas la direction effective, ne soit qu'un « prête-nom », parfois inconnu des professeurs, des élèves et des employés ; et qu'en particulier dans les établissements confessionnels, il n'y ait pas identité, comme la loi l'exige entre le directeur légal et le directeur ou le supérieur religieux, seul connu des familles, seul reconnu par l'autorité ecclésiastique.

Les abus de cette nature sont si graves et si fréquents, que le Conseil de l'Académie de Paris, dans sa séance du 9 mai 1946, a cru devoir émettre le vœu "que les textes législatifs soient précisés de manière à éviter que la loi ne soit tournée dans son esprit ou dans sa lettre"¹¹²

Dans ce courrier adressé aux recteurs, le ministère déplore le trop grand nombre d'établissements pour lesquels le directeur déclaré n'est pas le directeur effectif. Pour empêcher le développement d'institutions trop éloignées des valeurs républicaines, et dans l'attente d'une intervention du législateur, le ministère souhaite mettre fin à ces « abus ». Pour cela, il invite les recteurs à s'appuyer sur différents cas de jurisprudence lorsqu'une telle situation est observée afin

¹¹⁰ Une nouvelle déclaration doit également être faite en cas de déménagement ou d'annexion de local ce qui permet de suivre le développement des structures et la concurrence faite aux établissements publics. Elles se matérialisent dans les registres de demande de déclaration d'ouverture d'établissement avec l'ajout manuscrit du motif de la demande, annexion, déménagement, ou changement de direction.

¹¹¹ À ce sujet, voir le chapitre 1.

¹¹² AP 3627W46, circulaire du 24 août 1946. Plus de vingt-cinq ans après la note de Désiré Roustan, le ministère constate toujours la difficulté à surveiller les établissements secondaires libres.

d'exiger que l'école soit déclarée comme « clandestine » et qu'elle puisse être fermée. Après la fin de la Seconde Guerre mondiale et de la tolérance accordée par le régime de Vichy aux établissements confessionnels, il n'est pas surprenant que les républicains veuillent reprendre la main sur l'enseignement libre. Toutefois, cette circulaire révèle aussi en creux la persistance des obstacles rencontrés par l'académie pour appliquer un contrôle efficace de cette forme d'enseignement.

Concernant plus spécifiquement les institutions pour jeunes filles, le poste de direction suscite des interrogations portant sur le sexe de la personne qui occupe ces fonctions et les réponses apportées ne sont pas toujours les mêmes. En effet, bien que le ministère s'appuie sur des textes législatifs lorsqu'il est sollicité par l'académie pour répondre si un homme peut ou non diriger un établissement secondaire pour jeunes filles, celui-ci ne se réfère pas toujours aux mêmes lois, ce qui entraîne différentes pratiques sur le terrain. Ainsi, en 1882 et à nouveau en 1924, le ministère de l'Instruction publique s'appuie sur la loi Falloux pour répondre aux interrogations du rectorat concernant des demandes d'ouvertures d'établissements secondaires féminins déposées par des hommes. Le 20 avril 1882, le ministère écrit dans une lettre adressée au vice-recteur que « rien ne paraît donc s'opposer » à ce que le vice-recteur reçoive les « déclarations du postulant accompagnées des pièces exigibles¹¹³ ». Le 12 janvier 1924, Francisque Vial, alors directeur de l'enseignement secondaire, répond au recteur de l'académie de Paris l'ayant sollicité pour recevoir des instructions concernant la demande d'ouverture formulée par M. P. Cassou-Canton. Il déclare alors que « les dispositions de la loi du 15 mars 1850, relatives à l'ouverture des Écoles secondaires libres, sont applicables aux institutions de jeunes filles comme aux établissements de garçons » et qu'en conséquence le demandeur peut déposer « une déclaration d'ouverture d'établissement d'enseignement secondaire de jeunes filles, dans les conditions et les formes prévues par ladite loi du 15 mars 1850¹¹⁴ ». Cette prise de décision peut surprendre car lors de la création de l'enseignement secondaire public pour jeunes filles en 1880, ce sont uniquement des femmes qui peuvent enseigner ou occuper le poste de direction¹¹⁵. Cependant, les deux cas cités précédemment sont les seuls à figurer dans les archives. Celles-ci contiennent en effet davantage de documents déclarant que seule une femme peut être à la tête d'une institution privée pour jeunes filles. Un extrait du *Journal Officiel* de 1926 transcrit par exemple la réponse faite au sénateur, Mario Roustan,

¹¹³ AN, AJ/16/4743, lettre du ministère de l'Instruction publique adressée au vice-recteur de l'académie de Paris, 21 avril 1882. À cette date, Jules Ferry est ministre de l'Instruction publique.

¹¹⁴ AN, AJ/16/4743, lettre du ministère de l'Instruction publique signée par Francisque Vial et adressée au recteur de l'académie de Paris, 12 janvier 1924.

¹¹⁵ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*

qui demandait au ministre de l'Instruction publique si un professeur retraité pouvait « ouvrir un cours libre secondaire de jeunes filles » :

La loi du 21 décembre 1880, portant création d'établissements publics destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles, n'a pas prévu les formalités relatives à l'ouverture d'un établissement libre de cet ordre. Mais le Ministre de l'Instruction publique consulté sur ce point en 1882, a décidé tant qu'une législation spéciale ne serait pas intervenue sur cette matière, d'assimiler les établissements libres de jeunes filles aux écoles primaires privées quant aux règles de procédure visant l'ouverture de ces établissements. Or, la loi du 30 octobre 1886, qui énumère les conditions exigées pour l'ouverture des écoles primaires privées, dispose, en son article 6, que l'enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles. Par suite, il ne paraît pas possible d'autoriser un homme à ouvrir un établissement libre d'enseignement secondaire.¹¹⁶

Le ministère ne s'appuie pas cette année-là sur la loi de 1850 mais sur la réglementation des établissements primaires pour déterminer si un homme peut diriger une institution pour jeunes filles. C'est de fait un autre cadre législatif qui est convoqué ici et qui amène une réponse opposée à celles apportées précédemment, révélant la situation complexe dans laquelle se trouve le ministère face au développement de l'enseignement secondaire libre féminin. Cinq ans plus tard, en 1931, le ministère apporte la même réponse au recteur s'interrogeant sur la décision à prendre concernant une demande d'ouverture déposée par un homme. Une coupure de presse du *Journal Officiel* de 1932 est également conservée et confirme à nouveau que le cadre législatif à prendre en compte est celui des établissements primaires privés (cf. Annexe 4-A-5). Il est en outre intéressant d'observer que ce sont différents types de documents correspondant à des cas particuliers qui ont été conservés pour justifier cette règle d'application mais aussi que leur production s'étend sur une longue période, témoignant d'une part, de la difficulté persistante du personnel académique à savoir comment agir lorsque cette situation se produit, et d'autre part de l'absence d'une réglementation précise pour ces structures. En 1944, Gilbert Gidel, alors recteur de l'académie de Paris, tente de retracer l'histoire des décisions prises en la matière et s'adresse au ministre dans une lettre qu'il termine par la question suivante :

En conclusion, Monsieur le Ministre, je vous serais reconnaissant de vouloir bien me donner des instructions en ce qui concerne :

- 1) La direction des établissements féminins : est-elle ou non interdite aux hommes ?
- 2) Les conditions dans lesquelles un enseignement mixte peut être autorisé.¹¹⁷

¹¹⁶ AN, AJ/16/4743, extrait du Journal Officiel, 15 janvier 1926.

¹¹⁷ AP 3627W46, note de Gilbert Gidel adressée au ministre de l'Instruction publique, 1^{er} juin 1944. Nommé recteur de l'académie de Paris en 1941, Gilbert Gidel est professeur de droit à l'Université de Paris et s'oppose à la création

La question de savoir qui peut diriger un établissement secondaire féminin se pose donc tout au long de la période étudiée et même après. Il apparaît ici cependant une nouvelle préoccupation dont témoigne le recteur : l'apparition et le développement des établissements mixtes. Dans les archives dépouillées, seule une petite note manuscrite et non signée de 1956 apporte des informations concernant la réponse ministérielle donnée à cette évolution :

Instructions concernant la Direction des établissements secondaires privés mixtes.
Une femme peut-elle assurer la direction d'un établissement secondaire privé mixte ?
Réponse ministérielle : Non. Pas de texte mais jurisprudence constante.¹¹⁸

Encore dans les années cinquante, la conduite à tenir concernant les établissements secondaires libres féminins reste donc à définir et peine à trouver un cadre règlementaire précis¹¹⁹. Enfin, notons par ailleurs que la question de l'identité sexuelle de la personne qui dirige un établissement secondaire libre ne reçoit pas davantage de réponse univoque lorsqu'il s'agit de savoir si une femme peut diriger ou non un établissement pour garçons¹²⁰.

L'ouverture et le choix de statut d'un établissement pour jeunes filles ne sont pas les seuls éléments pour lesquels la surveillance académique se voit entravée. Le contrôle du personnel et de l'offre dispensée sont également concernés. En outre, la présence d'établissements féminins au sein de l'enseignement libre fait naître des questionnements concernant la personne autorisée à diriger ces établissements.

2. Un suivi de surface et d'intensité variable

Les établissements libres sont également suivis par le personnel académique après leur ouverture afin que celui-ci contrôle le programme d'études, le personnel enseignant et le nombre d'élèves accueillis. Grâce aux inspections réalisées et aux rapports statistiques établis, le ministère espère ainsi garder un œil sur l'éducation prodiguée au sein de l'enseignement libre mais il entend également surveiller le développement de cette offre concurrente au public¹²¹. Pour autant, l'analyse

d'une « chaire du judaïsme » en plein contexte antisémite, voir Gilbert Gidel, « Une mise au point du professeur Gilbert Gidel », *Le Monde Juif*, 1952, vol. 54, n° 4, p. 22-23.

¹¹⁸ AP 3627W46, note manuscrite non signée, 30 avril 1956.

¹¹⁹ La question de la mixité des établissements secondaires libres féminins fait l'objet du chapitre 4.

¹²⁰ AN, AJ/16/4743, AP 3627 W 46, plusieurs échanges académiques montrent la variation des réponses apportées. Par exemple en 1933, le recteur de l'académie de Paris répond à l'inspecteur d'académie de Beauvais qu'il peut autoriser une femme à diriger un établissement pour garçons en vertu de la loi de 1850. En 1942 en revanche, le ministre refuse que le recteur autorise la transformation d'un établissement féminin en un établissement pour garçons (la réponse ne cite aucun texte législatif).

¹²¹ AN, AJ/16/4730 à AJ/16/4732, statistiques de l'enseignement secondaire libre ; AN AJ/16/4740, statistiques de l'enseignement supérieur libre ; AN AJ/16/4705 à AJ/16/4729, bulletins de situation et notices d'inspection des établissements secondaires libres classés chronologiquement (1894-1939) ; AN, AJ/16/4735 à AJ/16/4739, brochures et inspections des établissements supérieurs libres classés par arrondissement.

des archives révèle là encore que l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles parvient à se dérober au regard de l'académie.

Tout comme dans l'enseignement public, ce sont des inspecteurs qui se déplacent dans les établissements féminins ayant le statut secondaire et des inspectrices dans les établissements féminins de statut primaire. Ces visites donnent lieu à un compte-rendu détaillant différentes informations. Les conditions matérielles dans lesquelles les élèves sont accueillis font notamment l'objet de descriptions précises de la part des inspecteurs qui, tels des architectes vérifiant la qualité des travaux réalisés, rendent compte des conditions d'hygiène et du niveau de confort de l'établissement. Ainsi, cette inspection réalisée le 19 juillet 1898 dans une institution pour jeunes filles de St Maur les Fossés dans laquelle l'inspecteur écrit : « maison construite en 1878 pour une institution. Bien entretenu, assez élégante [...] larges fenêtres, mobilier convenable [...] 1 petite cour et 1 jardin [...] fosses fixes¹²² ». Les notices d'inspection précisent également le nombre d'élèves, internes et externes, parfois le niveau d'enseignement suivi ainsi qu'une indication du tarif selon le régime de pension choisi. Si ces observations se retrouvent également du côté public, on note cependant durant les premières années, une attention particulière portée aux établissements libres de statut secondaire. Les inspecteurs s'assurent en effet que l'enseignement donné est « irréprochable au point de vue de la morale, de la constitution et des lois », s'il n'est pas « même indirectement inspiré par l'esprit de parti » et s'il se rapproche des programmes donnés dans les lycées publics¹²³. Au fil des années la surveillance académique évolue, révélant un changement de préoccupations de la part de l'État. En 1903, le formulaire d'inspection change et les mentions portant sur le respect des lois et de la morale disparaissent pour laisser davantage de place au contenu pédagogique dispensé dans les établissements libres : niveau de l'enseignement donné (primaire, secondaire, professionnel), diplômes et concours préparés (pour entrer dans les écoles normales notamment). Enfin, le personnel est également scruté puisque l'inspection précise le nombre de collaborateurs, la présence de personnel étranger pourvu d'autorisation d'enseigner en France ainsi que les diplômes détenus. Si nous avons vu précédemment que le ministère souhaite surveiller les enseignants du public qui travaillent dans l'enseignement libre, le formulaire d'inspection ne prévoit pas pour autant de collecter ce type d'informations, signe révélateur d'une situation qui doit demeurer exceptionnelle. Dans les archives dépouillées, ces notices d'inspection sont souvent complétées d'un bulletin de situation complété par la personne dirigeant l'établissement et d'un registre du personnel qui détaille davantage les parcours professionnels et

¹²² AN, AJ/16/4709, notice d'inspection, 19 juillet 1898.

¹²³ AN, AJ/16/4708.

les diplômes des collaborateurs ainsi que les disciplines enseignées¹²⁴. Durant toute la période étudiée, ce bulletin demande de préciser si le personnel est laïque ou ecclésiastique. Toutefois, malgré la quantité d'informations fournies par ces documents, celles-ci ne permettent pas de savoir précisément les contenus qui sont enseignés ou encore les pédagogies suivies car la surveillance des établissements secondaires libres se limite à vérifier la moralité, l'hygiène et le respect des lois.

Par ailleurs, le dépouillement des archives met en évidence une différence entre les établissements libres ayant le statut secondaire ou supérieur. En effet, l'archivage des bulletins de situation et des notices d'inspection des établissements secondaires suit un classement chronologique par année tandis que celui des établissements supérieurs procède à un découpage par arrondissement qui pallie probablement la faible quantité de documents parfois conservés¹²⁵. Par ailleurs, à l'inverse de ce qui est observé dans les archives de l'enseignement secondaire libre, les bulletins de situation sont totalement absents pour les établissements de statut supérieur et les inspections se limitent parfois à une simple lettre manuscrite rédigée par l'inspecteur. Ce cas de figure apparaît régulièrement lorsque ce sont des établissements qui accueillent des jeunes filles étrangères, signe révélateur de la faible institutionnalisation de ces structures étudiées dans la troisième partie de cette thèse. En outre, la lecture de ces courtes inspections révèle aussi des difficultés à surveiller les établissements de statut supérieur. L'Institut pour jeunes filles étrangères, situé 16 quai de Passy, fait ainsi l'objet d'une inspection en 1935 mais l'inspecteur écrit ne pas avoir pu rencontrer la directrice, Mme Pillion, « parce qu'étant allée au bal la veille avec deux jeunes filles et ne s'étant couchée que fort avant dans la nuit, elle n'était pas encore levée à 15 heures¹²⁶ ».

La diversité des statuts pris par les institutions pour jeunes filles conduit donc à des procédures de surveillance différentes qui rend cette forme d'enseignement difficilement saisissable pour le personnel académique. En complément de ces procédures de surveillance, le personnel académique porte également un regard attentif aux différentes publicités diffusées par certains établissements féminins.

¹²⁴ Les registres du personnel renseignent notamment les expériences précédentes des enseignants et enseignantes ce qui permet de retracer leur parcours.

¹²⁵ Tous les arrondissements ne sont pas représentés dans les archives : on passe ainsi du I^{er} au V^e arrondissement ou encore du VII^e au XV^e. Bien qu'il soit possible qu'aucun établissement n'ait fonctionné dans ces arrondissements absents des archives, la faible quantité d'archives conservées pour cette forme d'enseignement met en doute cette hypothèse.

¹²⁶ AN, AJ/16/4739, inspection du 11 décembre 1935. L'institution reçoit des jeunes filles étrangères âgées de 17 à 20 ans et leur dispense un enseignement de littérature et langue française, d'histoire de l'art et de civilisation à laquelle s'ajoutent des arts d'agrément. Voir le chapitre 6.

3. Une publicité contrôlée mais classée sans suite ?

Le dépouillement des documents de surveillance académique révèle que la publicité des établissements libres féminins suscite également l'intérêt de l'administration qui vérifie alors si l'enseignement dispensé est en adéquation avec les déclarations faites à l'administration académique et si les dénominations de « collège » ou « lycée » ne sont pas utilisées illégalement. Plusieurs supports publicitaires telles que des annonces publiées dans la presse ou des brochures commerciales distribuées par les établissements sont ainsi régulièrement annotées ou soulignées révélant alors les préoccupations du personnel académique (cf. Annexe 4-B)¹²⁷.

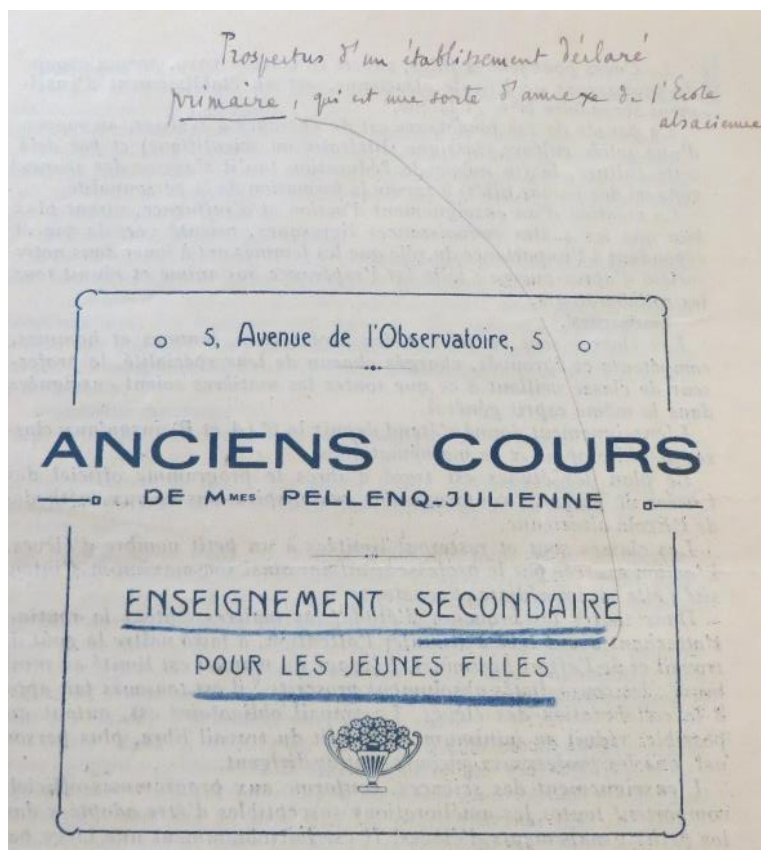
a. Des supports révélateurs d'un enseignement évoluant en dehors du cadre institutionnel

Plusieurs exemples de publicités d'établissements libres annonçant une offre de formation secondaire alors qu'ils n'ont pas le statut secondaire, mais primaire ou supérieur, ont soigneusement été conservés par le personnel académique, jetant ainsi la lumière sur un phénomène, qui bien que relativement fréquent depuis les années 1830, suscite pourtant toujours des interrogations. Ainsi, cette brochure des cours de Mmes Pellenq et Julienne situés avenue de l'Observatoire dans le VI^e arrondissement, sur laquelle la mention « enseignement secondaire pour les jeunes filles » est soulignée avec l'ajout d'une note manuscrite qui précise : « Prospectus d'un établissement déclaré primaire, qui est une sorte d'annexe de l'École alsacienne¹²⁸ » :

¹²⁷ AN, AJ/16/4743 et AP, 3627W46, correspondance académique pour l'enseignement secondaire libre ; AN, AJ/16/4739, surveillance des établissements supérieurs libres, XV^e arrondissement et suivants.

¹²⁸ AP, 3627W46, brochure des cours de Mmes Pellenq et Julienne. Ces cours, fondés en 1919, proposent un programme d'études qui s'étend de la 6^e aux classes de mathématiques et de philosophies en suivant le plan d'études des lycées de garçons. Pour une étude de l'offre dispensée dans les établissements libres pour jeunes filles. L'École alsacienne, fondée en 1874 par des universitaires protestants, est considérée en 1892 comme un des quatre grands établissements secondaires libres laïques de Paris, aux côtés du Collège Ste Barbe, du Collège Stanislas et de l'École Monge, voir « Les grands établissements laïques d'enseignement secondaire libre de Paris », *Revue internationale de l'enseignement*, 1892, vol. 23, p. 489-492 ; Georges Hacquard, *Histoire d'une institution française : l'École alsacienne 1871-1891. Naissance d'une école libre*, Paris, Éditions Garnier frères, 1982. L'École alsacienne forme depuis de nombreuses décennies une partie de l'élite intellectuelle française.

Illustration 7. Couverture de la brochure des cours de Mmes Pellenq et Julienne, annotée par le personnel académique, non datée.



Source : AP, 3627W46.

Le décalage entre les niveaux d'enseignement primaire et secondaire apparaît très nettement par le soulignage qui est même doublé sur le terme « secondaire ». À l'intérieur de la brochure, un paragraphe a également été marqué au crayon bleu : « Le Cours pour jeunes filles, ouvert en octobre 1919, par un groupe de professeurs de l'École alsacienne, est un établissement d'enseignement secondaire libre et laïque ». Étonnamment, ces brochures ont interpellé le personnel académique au point de les annoter et de les archiver mais il n'y a aucun autre document qui les accompagne et qui permettrait de savoir si une demande de régularisation a été engagée.

Les annonces publicitaires permettent par ailleurs de vérifier que l'enseignement dispensé est bien en adéquation avec ce qui a été déclaré auprès de l'académie. Ainsi, les archives contiennent un article de presse du 9 octobre 1934, portant sur le Collège Montmorency situé rue Henri Heine dans le XVI^e arrondissement. L'établissement y annonce « une innovation dans l'éducation des jeunes filles » car il propose désormais « une orientation pratique » à celles ayant achevé leurs études secondaires. Pour les aider à « mener le dur combat de la vie actuelle », le Collège Montmorency ouvre des cours de « droit, science politique, gestion de patrimoine et des affaires, secrétariat, journalisme, arts ménagers, hygiène, etc. » :

Illustration 8. Coupure presse annonçant une innovation pédagogique au Collège Montmorency, 1934.



Source : AN, AJ/16/4739.

Cette annonce peut effectivement surprendre au regard des statuts de l'établissement, qui précisent que l'institution a pour but de « donner aux jeunes filles étrangères un enseignement approfondi de la langue française et d'élargir leurs connaissances littéraires et artistiques¹²⁹ ». D'une formation intellectuelle et désintéressée donnée aux étrangères à une formation pratique pour les jeunes filles françaises désirant travailler, la nouvelle orientation prise par l'établissement est loin de son objectif initial. Là encore, les archives ne font pas état d'une quelconque demande de régularisation mais il se pourrait que le Collège Montmorency soit revenu sur son projet car l'inspection réalisée un an plus tard, en 1935, déclare que l'établissement « reçoit des jeunes filles

¹²⁹ AN, AJ/16/4739. Pour une étude des établissements libres accueillant des jeunes filles étrangères, voir les chapitres 6 et 7.

étrangères, âgées au moins de 16 ans, et de toutes nationalités¹³⁰ » sans qu'il soit fait mention de l'existence d'une quelconque formation pratique.

De fait, la conservation de ces publicités est intéressante à plusieurs titres. Premièrement, son archivage révèle à lui-seul son importance aux yeux de l'académie qui souhaite ainsi suivre le développement de l'enseignement libre pour jeunes filles. Cette veille informationnelle constitue probablement un palliatif aux multiples difficultés exposées précédemment, qui compliquent voire compromettent le devoir de surveillance des inspecteurs. Mais dans le même temps, l'absence presque totale de documents montrant des procédures de régularisation laisse supposer que cette surveillance se limite à de simples constatations. Ensuite, la multiplicité des publicités révélant un décalage entre le cadre institutionnel dans lequel sont censés fonctionner ces établissements et la réalité du terrain confirme l'existence d'un espace de liberté dans lequel l'enseignement libre pour jeunes filles peut se développer, *a priori* sans grande contrainte réglementaire.

Tout comme les supports publicitaires, les dénominations des établissements libres font également l'objet d'un contrôle qui doit notamment détecter les utilisations illégales des termes « lycée » et « collège ». Mais alors qu'aucun établissement libre n'emprunte la première dénomination, la seconde est en revanche utilisée par plusieurs établissements libres dont la plupart sont féminins.

b. Le « lycée » et le « collège » : des appellations protégées ?

La réglementation concernant l'utilisation par les établissements libres des appellations « collège » et « lycée » est établie durant le Second Empire et concerne alors les établissements accueillant un public masculin. Elle prévoit une interdiction d'usage qui comporte cependant quelques rares exceptions. Une copie du décret du 25 février 1860 conservée dans la correspondance académique précise ces conditions :

ARTICLE PREMIER. Les établissements d'instruction secondaire fondés, entretenus et dirigés par l'État, portent seuls le nom de *lycée*.

Les établissements de même nature fondés et entretenus par les communes, sous la surveillance et la direction de l'État, portent seuls le nom de *collège*.

ARTICLE 2. Il est interdit aux chefs des établissements libres d'instruction secondaire de donner aux institutions, pensionnats ou écoles qu'ils dirigent les dénominations déterminées par l'article précédent.

ARTICLE 3. Néanmoins, le Ministre de l'instruction publique, sur l'avis du conseil impérial, pourra conserver, à titre honorifique, le titre de *collège libre* :

1° Aux anciens collèges communaux transformés en établissements libres et régulièrement autorisés à recevoir des villes une subvention ou une concession de bâtiments ;

¹³⁰ AN, AJ/16/4739.

2° Aux anciens établissements qui, avant la loi du 15 mars 1850, portaient le titre de collège.¹³¹

Une utilisation légale des appellations « lycée » et « collège » est donc possible dans l'enseignement libre mais demeure très limitée. Ainsi, le Collège Stanislas, établissement libre catholique pour garçons fondé en 1804, prend cette dénomination avant la parution du décret¹³². Quant au Collège Ste Barbe et au Collège Sévigné, les subventions qu'ils reçoivent de l'État leur donnent également le droit d'utiliser ce terme¹³³. En revanche, ces grands établissements jouissant d'une certaine réputation ne sont pas les seuls établissements libres à utiliser cette dénomination. Les archives de l'enseignement libre féminin révèlent effectivement l'existence de plusieurs établissements, situés en dehors des cas exceptionnels cités, et qui portent cette dénomination. En outre, la formation proposée ne correspond pas à ce qui est habituellement dispensé dans les collèges. Ainsi, le Collège Lafayette fondé en 1905, et le Collège Montmorency ouvert en 1920, accueillent tous deux des jeunes filles étrangères. Le Collège d'Hulst et le Collège Sainte Marie reçoivent eux-aussi des jeunes filles mais qui sont principalement de nationalité française, plus jeunes, et qui peuvent notamment y suivre une préparation au baccalauréat et à des diplômes de l'enseignement supérieur¹³⁴. Comme le montre la suite de cette thèse, il est fort probable que dans les deux premiers exemples cités, l'emploi du terme « collège » corresponde à une volonté de faire référence au modèle éducatif anglophone. Les deux exemples suivants posent en revanche davantage question. Ainsi, Madeleine Daniélou, qui fonde le Collège Ste Marie à Neuilly, n'hésite pas à choisir dès 1913 l'appellation d'« Université libre de jeunes filles » pour désigner le regroupement de cet établissement et de l'École normale libre¹³⁵. Ce sont ainsi différentes structures de l'enseignement libre qui prennent illégalement le nom de « collège » dès les premières années du XX^e siècle sans que celles-ci ne se trouvent *a priori* dans la contrainte de modifier leur appellation¹³⁶. Les archives ne permettent pas d'expliquer avec certitude la tolérance laissée à ces établissements

¹³¹ AP, 3627W46, copie du décret du 25 février 1860. Concernant la transformation des collèges communaux entre 1830 et 1880, voir notamment Solenn Huitric, *Transformer les collèges communaux en lycées. La coproduction d'une action publique (1830-1880)*, *op. cit.*

¹³² Le Collège Stanislas, fondé par l'abbé Liautard en 1804, est repris par la congrégation des Marianistes entre 1857 et 1902, année de son expulsion suite à l'application des lois anti-congréganistes. Proche de l'école Polytechnique et comprenant bon nombre d'agrégés parmi le personnel enseignant, l'établissement signe une convention de rapprochement avec l'État en 1938 puis un contrat d'association en 1949. Il devient mixte en 1992. Voir Georges Sauvé, *Le Collège Stanislas : deux siècles d'éducation*, Paris, Éditions Patrimoines & médias, 1994. Pour une étude des différents contrats d'association mis en place avec l'État, voir notamment Jean-Marie Gillig, *Histoire de l'école laïque en France*, Paris, l'Harmattan, 2014 ; Bruno Poucet (dir.), *L'État et l'enseignement privé : l'application de la loi Debré (1959)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011 ; Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, Paris, PUF, 2012.

¹³³ H. Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *art. cit.*

¹³⁴ Le Collège Sainte-Marie appartient à l'École normale catholique fondée en 1907. Le Collège d'Hulst est fondé en 1914. Voir les chapitres 3 et 4.

¹³⁵ B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, *op. cit.*, p. 94.

¹³⁶ Les archives ne comportent aucun document demandant des régularisations et, dans le même temps, les dénominations des établissements cités perdurent.

alors même que ce point suscite des interrogations auprès du personnel, comme cette note rédigée en 1948 à l'intention du directeur de l'enseignement secondaire, Gustave Monod, qui porte pour objet : « Emploi abusif du nom de « collègue » par les établissements d'enseignement libres »¹³⁷. La fin du courrier laisse cependant apparaître une hypothèse pouvant justifier cette tolérance :

mais il est un établissement libre laïque qui porte également le nom de Collège, un établissement libre laïque réputé par son luxe, son efficacité, sinon par son austérité, il porte le nom de « Collège » mais au nom de « collègue » est adjoint une épithète : il s'agit du Collège Féminin de Bouffémont. L'utilisation du mot « Collège » est-elle légale lorsqu'une épithète s'y adjoint ; alors la dénomination « collègue » libre pourrait être tolérée. Peut-être y aurait-il lieu d'unifier la jurisprudence par une circulaire applicable simultanément dans toute la France.¹³⁸

La formulation par l'affirmative déclarant l'utilisation du mot « collègue » comme légale lorsque s'y ajoute une épithète pose ainsi la question de savoir si cette exception est tolérée alors même qu'elle n'est pas prévue dans le décret de 1860. Cela pourrait, dans ces conditions, justifier la tolérance donnée au Collège d'Hulst mais ne suffirait pas à expliquer les autres cas exposés, qui ne comportent pas cette particularité grammaticale. La communication faite par les établissements libres pour jeunes filles fait donc l'objet d'une surveillance qui semble rarement donner suite à des procédures conduisant à des sanctions ou des fermetures d'établissements, laissant entrevoir l'existence, bien que non affirmée, d'une certaine tolérance à l'égard de l'enseignement libre pour jeunes filles.

L'absence de cadre légal conduit ainsi la construction d'une offre privée protéiforme qui perturbe le devoir de surveillance, que ce soit lors de l'ouverture d'un établissement pour jeunes filles mais aussi dans le suivi de son personnel et de l'offre de formation proposée. Cette analyse confirme donc les propos de l'inspecteur Désiré Roustan déplorant que ces établissements « échappent à tout contrôle » lorsqu'il ne s'agit pas de congrégations¹³⁹. Sans intervention du législateur, cette situation perdure durant toute la période étudiée et ce, malgré les requêtes du personnel académique et les alternances politiques.

¹³⁷ AP, 3627W46, note pour Gustave Monod, 26 décembre 1948 (la signature est illisible). La copie du décret précédemment citée est jointe à cette note.

¹³⁸ AP, 3627W46, note pour Gustave Monod, 26 décembre 1948. Le Collège féminin de Bouffémont est créé en 1924 par M. et Mme Pichon et accueille des jeunes filles de la haute bourgeoisie française et internationale. Une conférence sur l'histoire de l'établissement, donnée par Cécile Lestienne, responsable du pôle Inventaire du patrimoine aux Archives départementales du Val-d'Oise, est consultable en ligne, voir <https://ville-bouffemont.fr/patrimoine/>

¹³⁹ AP, 3627W46, note de Désiré Roustan, inspecteur de l'académie de Paris, adressée au recteur, 14 juin 1920.

Conclusion

Le vide juridique dans lequel évolue l'enseignement libre pour jeunes filles entraîne une forte perméabilité entre les statuts des établissements – primaire, secondaire et supérieur – qui est à l'origine de nombreux questionnements parmi le personnel académique. Il entraîne des prises de décisions variables au sein de l'administration et participe par ailleurs à créer un espace de liberté que les acteurs et les actrices de l'enseignement libre ne manquent visiblement pas de saisir. L'absence, dans les archives dépouillées, de revendication visant à réclamer une reconnaissance légale de cette offre d'éducation du côté privé semble effectivement confirmer que cette situation ne soit pas pour le désavantager.

L'inaction de l'État déplorée par Désiré Roustan ne s'associe pas pour autant d'un désintérêt pour cette forme d'enseignement, en particulier lorsqu'il s'agit d'établissements laïques susceptibles de représenter un intérêt politique. Ces derniers peuvent ainsi percevoir des subventions de l'État¹⁴⁰. Cette forme de reconnaissance reste cependant exceptionnelle durant la période étudiée et ne concerne que quelques rares établissements libres féminins tels que le Collège Sévigné et la Mutualité Maintenant¹⁴¹. Le gouvernement de Vichy rebat ensuite les cartes puisque les lois du 15 août et du 9 novembre 1941 favorisent le financement de l'enseignement privé en permettant aux établissements de percevoir des bourses et des subventions de l'État¹⁴².

En 1944 finalement, le ministre de l'Éducation nationale reconnaît le cadre légal de la loi Falloux pour les établissements secondaires libres féminins, confirmant ainsi la décision prise par le CSIP plus de vingt ans plus tôt. Après avoir rappelé l'orientation prise par ce dernier en 1921, le ministre écrit alors que, concernant l'ouverture des établissements d'enseignement secondaire libre de jeunes filles, les « dispositions de la loi du 15 mars 1850 sont donc applicables mutatis mutandis »¹⁴³.

¹⁴⁰ Bruno Poucet (dir.), *L'État et l'enseignement privé*, op. cit., p. 202.

¹⁴¹ Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit. Françoise Mayeur rappelle les circonstances ayant permis cette aide et précise qu'elles restent très liées à l'intérêt politique : alors qu'un conflit avec la municipalité empêche l'ouverture du premier lycée de jeunes filles dans la capitale, l'État accorde son aide à Sévigné, établissement dont il s'inspire pour la mise en œuvre de son enseignement secondaire public. Concernant le Collège Sévigné, voir notamment Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.

¹⁴² Jean-Marie Gillig, *Histoire de l'école laïque en France*, Paris, l'Harmattan, 2014, p. 106.

¹⁴³ AP, 3624W46, courrier du ministre de l'Éducation nationale adressé au recteur de l'académie de Paris, 21 septembre 1944.

Conclusion de la première partie

Les discours républicains célébrant le succès de l'enseignement secondaire public féminin ainsi que les rapports statistiques ministériels destinés à mesurer le développement de l'enseignement libre confirment une volonté de mettre en lumière l'action de l'État en faveur de l'éducation féminine tout en faisant fi du rôle joué par les établissements privés. Pourtant au même moment, d'autres sources telles que les archives de surveillance académique ou encore l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* montrent le dynamisme et un certain succès de l'enseignement libre pour jeunes filles. Au-delà de la nécessité de convaincre au sein des milieux catholiques et bourgeois, l'État rencontre également des difficultés matérielles concernant les conditions d'accueil des élèves. Par ailleurs, l'enseignement libre pour jeunes filles se révèle être utile pour un système scolaire public en construction et en quête d'innovations pédagogiques lui permettant de mieux répondre aux attentes des familles. Ces établissements privés, placés dans l'ombre administrative, continuent donc de rencontrer un public certain et font de Paris un territoire toujours dynamique durant la période étudiée.

Le vide juridique caractérisant l'enseignement secondaire pour jeunes filles, s'il a pu être souhaité pour limiter le développement d'une offre concurrente, met aussi à mal l'autorité académique. Malgré la volonté de certains acteurs de l'enseignement public, leur capacité d'action se trouve en effet limitée car elle ne trouve aucun appui légal pour s'exercer. Le suivi des fermetures de congrégations, qui constitue pourtant une priorité pour l'administration, se révèle aussi être une tâche difficile à mener puisque certains établissements parviennent à maintenir leur engagement en faveur de l'éducation des jeunes filles, souvent au prix de sécularisations.

Les quelques tentatives initiées par le ministère de l'Instruction publique en 1882 et le CSIP en 1921 ne suffisent pas à pallier le silence du législateur et entraînent une confusion au sein du personnel académique qui dure pendant plus de quarante ans. Parmi eux, certains, comme l'inspecteur Désiré Roustan, affichent des positions plus nuancées envers l'offre privée et se placent au point de rencontre entre les deux modèles, laissant alors penser qu'une complémentarité entre le public et le privé puisse être envisagée au sein de l'administration. Cela pourrait en outre justifier le maintien de la situation « extra-légale » de l'enseignement libre pour jeunes filles.

Dès lors, c'est un espace de liberté qui s'ouvre pour l'offre privée et qui lui permet d'évoluer sans le poids d'un cadre réglementaire trop strict qui viendrait limiter ses capacités d'adaptation. Un tel affranchissement est loin d'être anodin car il s'oppose nettement aux contraintes imposées au modèle public dont l'initiative, comme le rappelle Françoise Mayeur, est souvent « entravée par l'échafaudage de lois et règlements »¹⁴⁴. La seconde partie de cette thèse souhaite ainsi étudier dans quelle mesure la faible institutionnalisation de l'enseignement libre pour jeunes filles permet à ses acteurs et ses actrices de proposer une offre pédagogique originale, qui soit capable de répondre aux évolutions des attentes des familles.

¹⁴⁴ Les propos de Françoise Mayeur sont cités par Yves Verneuil, « Mathilde Salomon au Conseil Supérieur de l'Instruction publique (1892-1909). Son action et ses idées », art. cit.

Partie 2. L'enseignement libre pour jeunes filles : une offre éducative polymorphe

Dès la seconde moitié du XIX^e siècle et durant toute la période étudiée, l'éducation des jeunes filles est questionnée, tant sur ses finalités que sur les contenus enseignés. Cette remise en cause est le résultat de différentes mutations sociales et politiques¹. On observe tout d'abord la montée de discours réclamant davantage d'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'éducation². S'il prend ses racines dès la période révolutionnaire, ce mouvement s'étend au XIX^e siècle et durant les premières décennies du XX^e siècle, et s'accompagne d'un développement des possibilités de formation permettant aux femmes d'accéder à davantage de professions. La deuxième moitié du XIX^e siècle voit en outre arriver les premières bachelières, dont Julie-Victoire Daubié en 1861, mais aussi les premières étudiantes sur les bancs d'universités³. Si ces cas restent encore des exceptions, ils interrogent le modèle éducatif proposé aux jeunes filles, tant du côté public que privé, et tend à repousser les limites de l'espace social qu'elles sont amenées à occuper⁴. L'éducation des jeunes filles constitue par ailleurs un enjeu politique pour les républicains qui

¹ La qualification du personnel enseignant est également au cœur de certains débats qui sont détaillés dans le chapitre 3.

² Voir notamment Christine Bard, *Les femmes dans la société française au XX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2003 ; Yannick Ripa, *Les femmes, actrices de l'histoire : France, de 1789 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2016 ; Bibia Pavard, Florence Rochefort, Michelle Zancarini-Fournel, *Ne nous libérez pas, on s'en charge*, Paris, La Découverte, 2020 ; Laurence Klejman, Florence Rochefort, *L'égalité en marche : histoire du mouvement féministe en France, 1868-1914*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1987 ; Karen Offen, *Globalizing feminisms, 1789-1945*, *op. cit.*

³ Voir notamment Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, Genre et Sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 35-50 ; Jean-François Condette, « « Les Cervelines » ou les femmes indésirables », *Carrefours de l'éducation*, 2003, n° 15, n° 1, p. 38-61. L'accueil des étudiantes étrangères dans l'enseignement libre fait l'objet des chapitres 6 et 7.

⁴ Voir notamment Geneviève Fraisse, *Muse de la raison : la démocratie exclusive et la différence des sexes*, Aix-en-Provence, Alinéa, 1989 ; Nicole Mosconi, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, Éditions l'Harmattan, 1994 ; Marie Duru-Bellat, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, l'Harmattan, 2005 ; Nicole Hulin, *Les femmes, l'enseignement et les sciences : un long cheminement (XIX^e - XX^e siècle)*, Paris, l'Harmattan, 2008 ; Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Perrin, 2008 ; Hélène Charron, *Les formes de l'illégitimité intellectuelle : les femmes dans les sciences sociales françaises, 1890-1940*, Paris, CNRS éditions, 2013 ; Juliette Rennes, *Le mérite et la nature. Une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, Paris, Fayard, 2014 ; Mélanie Fabre, *La craie, la plume et la tribune. Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, thèse de doctorat, Paris, EHESS, 2021.

arrivent au pouvoir en 1879 et qui souhaitent développer un modèle d'éducation laïque, débarrassé de l'influence de l'Église⁵. La création d'un enseignement secondaire féminin public en 1880 et les politiques menées dans les décennies qui suivent bousculent donc l'enseignement libre, alors majoritairement catholique, et fragilise durablement les positions de l'Église. Dans ce contexte particulier, l'enseignement féminin est mis au défi de ces transformations, poussant ses acteurs et ses actrices, tant du côté public que privé, à réagir. Il s'agit donc ici de comprendre comment ces mutations sociales et politiques jouent sur la construction et la modification des curriculums proposés en comparant ceux de l'enseignement libre et public⁶. L'analyse des curriculums consiste à porter non seulement le regard sur les programmes d'études mais aussi sur l'articulation des contenus proposés, sur les finalités des parcours de formation et le public visé⁷. En outre, selon Rosette Defise, Philippe Jonnaert et Moussadak Ettayebi, auteurs de l'ouvrage *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, un curriculum présente au minimum les caractéristiques suivantes : il est unique, consensuel, univoque dans les orientations qu'il définit, mais aussi flexible et cohérent⁸. Au vu de la diversité observée précédemment au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles, ce chapitre propose donc de comparer un curriculum public et des curriculums privés, à l'échelle des établissements. Observer quels sont les savoirs enseignés, comment ils sont éventuellement sélectionnés, pour quels objectifs, pour qui, mais aussi par qui, c'est finalement comprendre comment s'envisage la place des femmes dans la société et comment celle-ci évolue⁹.

Trois périodes distinctes ont pu être mises en évidence entre 1880 et 1939 et si les préoccupations peuvent être les mêmes du côté public et privé, les orientations observées dans les curriculums sont en revanche parfois bien différentes. Entre 1880 et 1904 tout d'abord, on observe une remise en question de l'offre éducative proposée aux jeunes filles, tant du côté public qu'au

⁵ Sur le contexte de création de l'enseignement secondaire public féminin, voir le chapitre 1.

⁶ Sur l'intérêt de porter le regard sur la construction et l'évolution des curriculums, voir notamment Marcel Crahay, François Audigier, et Joaquim Dolz, « Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? » dans *Curriculum, enseignement et pilotage*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2006, p. 7-37. Si les deux orthographes, curricula et curriculums, existent pour désigner le pluriel de curriculum, il a été choisi ici de suivre l'orientation prise par plusieurs auteurs, notamment Marchel Crahay et Joël Lebeaume.

⁷ Joël Lebeaume, « Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs », *Éducation et didactique*, 2019, n° 13-1, p. 43-59 ; Marcel Crahay, François Audigier, et Joaquim Dolz, « Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? », art. cit. ; Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, et Rosette Defise, « Chapitre 2. Curriculum : une clarification conceptuelle » dans *Curriculum et compétences*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2009, p. 35-58. Ces derniers établissent une trame conceptuelle permettant de définir ce qu'est un curriculum. Celle-ci est reproduite en annexe 1-D.

⁸ Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, et Rosette Defise, « Chapitre 2. Curriculum », art. cit.

⁹ Joël Lebeaume, « Précisions sur la "forme curriculaire" et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs », art. cit. Ces réflexions s'inscrivent dans le champ de la sociologie du curriculum, et plus particulièrement les travaux portant sur la « curriculum theory » qui « mettent au jour les processus de sélection et de légitimation des savoirs scolaires en fonction des contextes historiques, politiques, sociaux, économiques et culturels ainsi que les processus de distribution, de répartition, de différenciation et de régulation de ces contenus selon les publics et les segments scolaires » (p. 44).

sein de certains milieux catholiques. Entre 1902 et jusqu'à la Première Guerre mondiale, le baccalauréat devient un objet de conquête qui pousse l'enseignement public et privé à se renouveler et à modifier leur programme d'études. Durant l'entre-deux-guerres enfin, si le contexte d'après-guerre tend parfois à circonscrire à nouveau l'espace social des femmes dans la sphère familiale, elles sont tout de même plus nombreuses à suivre des études secondaires et supérieures¹⁰. En outre, certaines congrégations, dont l'activité est pourtant interdite depuis la loi 1904, restent présentes à Paris et montrent un certain dynamisme dans les années 1930¹¹. L'enseignement libre laïque, bien qu'il soit moins visible dans les archives dépouillées, montre lui-aussi des capacités à s'adapter aux nouvelles demandes de la clientèle dès les premières années du XX^e siècle mais les années 1920 marquent un tournant pour les plus petites structures qui doivent désormais faire face à une plus rude concurrence.

Par ailleurs, l'absence de cadre légal autour de l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles n'est pas sans conséquence sur la structuration des curriculums. Ainsi, ces derniers ne sont pas déterminés par le statut choisi par l'établissement, primaire, secondaire ou supérieur. Il n'y a pas non plus de programme imposé à suivre, un volume horaire à respecter ou encore des limites concernant les disciplines à enseigner. Sans cadre réglementaire déterminé, ces critères, pourtant précisément définis lors de la création des collèges et lycées de jeunes filles, demeurent de fait inexistant dans l'enseignement secondaire libre féminin, laissant alors la possibilité à chaque établissement de proposer le curriculum qu'il souhaite¹².

Plusieurs travaux permettent aujourd'hui de bien connaître le modèle éducatif proposé aux jeunes filles dans le système public et ses évolutions depuis sa création en 1880¹³. Concernant l'enseignement libre durant la Troisième République en revanche, celui-ci constitue encore largement un angle mort de l'historiographie¹⁴. Cette étude souhaite donc apporter un regard global qui permette de comprendre l'évolution de l'offre éducative proposée au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles, restée jusque-là dans l'ombre du modèle public.

¹⁰ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit.

¹¹ Concernant la lutte de l'État contre l'enseignement congréganiste, voir le chapitre 1.

¹² Philippe Savoie, *Les enseignants du secondaire, XIX^e-XX^e siècles : le corps, le métier, les carrières textes officiels. Tome 1. 1802-1914*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 2000.

¹³ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. Notons également l'ouvrage de Françoise Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991 ; Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, n° 3, p. 149-169 ; Nicole Hulin, *Les femmes, l'enseignement et les sciences*, op. cit.

¹⁴ Concernant le XIX^e siècle en revanche, on peut notamment citer les travaux de Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

L'objectif consiste ainsi à questionner les savoirs transmis aux jeunes filles en regardant comment le genre, la classe sociale mais aussi la religion, influent sur l'évolution des curriculums¹⁵. Plus largement, il s'agit de comprendre comment se compose et se recompose une offre éducative au sein de plusieurs systèmes éducatifs, privé et public, en mettant en évidence le poids des mutations sociales et politiques, mais aussi l'éventuelle influence d'un système sur l'autre dans cette structuration. Face à la pluralité de l'enseignement libre, cette partie entend donner quelques grandes orientations permettant de mieux comprendre, dans son ensemble, les évolutions portant sur l'éducation des jeunes filles, durant une période clef de l'histoire des femmes.

¹⁵ Sur le principe d'intersectionnalité, voir notamment, Sirma Bilge et Patricia Hill Collins, *Intersectionnalité : une introduction*, Paris, Éditions Amsterdam, 2023 ; Marie Buscatto, « La forge conceptuelle. "Intersectionnalité" : À propos des usages épistémologiques d'un concept (très) à la mode », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2016, vol. 47, n° 2, p. 101-115 ; Sébastien Chauvin et Alexandre Jaunait, « L'intersectionnalité contre l'intersection », *Raisons politiques*, 2015, vol. 58, n° 2, p. 55-74.

Chapitre 3. Une émulation propice à l'innovation (1880 – 1914)

Nous extrayons d'une correspondance cette note très juste sur la différence entre l'attitude de l'enseignement libre féminin et l'attitude de l'enseignement officiel à l'égard du baccalauréat : « Ne remarque-t-on pas que les établissements libres, mieux avisés, commencent à préparer leurs élèves au baccalauréat avec un succès facile qu'ils exploiteront contre nous ? Si nous n'y mettons pas bon ordre, l'enseignement de l'État paraîtra bientôt arriéré ; nos collègues et nos lycées resteront hors d'état de se défendre contre une concurrence favorisée par notre inertie volontaire ». Ce danger vaut la peine d'être indiqué.¹⁶

En 1909, Jeanne Crouzet-Benaben (1870-1961), ancienne Sévrienne et agrégée de lettres en 1891, fait part de ses inquiétudes concernant le manque de réactivité de l'enseignement secondaire public pour jeunes filles. Dans le *Bulletin* qu'elle rédige chaque mois à partir de 1909, elle observe et rend compte de la situation de cet enseignement et mentionne régulièrement la concurrence de l'enseignement libre afin de faire réagir sur la nécessité de faire évoluer l'offre publique. Vue comme un « danger », cette concurrence est souvent décrite comme plus à même de répondre aux attentes de la clientèle car elle parviendrait à s'adapter davantage aux attentes des jeunes filles et de leur famille en matière d'éducation. Jusqu'au début des années 1920, la préparation au baccalauréat s'organise souvent différemment dans les lycées et les établissements libres ce qui donne lieu à de nombreux commentaires dans le *Bulletin*. En effet, Jeanne Crouzet-Benaben n'a de cesse de réclamer une meilleure organisation dans le public afin d'éviter que celui-ci ne devienne « arriéré ». À travers le regard de cette fine observatrice des évolutions de l'enseignement féminin durant les premières décennies du XX^e siècle, ce sont ainsi les enjeux de formation qui se dévoilent et qui révèlent en filigrane l'impulsion donnée par des démarches individuelles, qui en faisant bouger les institutions, parviennent finalement à modifier les curriculums, tant dans le privé que dans le public. Alors que ces changements peuvent émaner de politiques éducatives visant à améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs, ce qui correspond alors à une approche descendante dans le processus d'innovation des curriculums, c'est au contraire ici une approche ascendante qui s'observe puisque

¹⁶ Jeanne Crouzet Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, mars 1909, p. 278.

ce sont les usagers de ces systèmes qui sont à l'origine des évolutions constatées¹⁷. Ce phénomène est intéressant à analyser car il n'implique pas, nous le verrons, les mêmes résistances au changement.

En couvrant la période allant de 1880 jusqu'en 1914, ce chapitre entend combler une partie du vide historiographique qui, jusqu'ici, plongeait dans l'ombre l'offre éducative du secondaire libre féminin proposée dans le département de la Seine et principalement à Paris¹⁸. Plusieurs travaux permettent toutefois de mieux comprendre les évolutions des curriculums dans l'enseignement libre durant cette première période. C'est notamment le cas de ceux portant sur l'enseignement secondaire public féminin et sur l'enseignement catholique¹⁹. De fait, ces derniers apportent des éclairages sur l'évolution du regard porté sur l'éducation des jeunes filles, particulièrement concernant leur accès au baccalauréat²⁰. Ce diplôme, à l'origine de nombreux débats, fait d'ailleurs l'objet de différentes études qui permettent de saisir les enjeux d'une telle conquête²¹.

Les archives de surveillance académique ainsi que les dossiers de carrière de certaines directrices d'établissement libre permettent entre autres de connaître le type d'enseignement donné

¹⁷ Philippe Jonnaert, Christian Depover, et Raïssa Malu, « Chapitre 1. Innovation et mise en œuvre du curriculum : formes, modalités et stratégies du changement en éducation » dans *Curriculum et situations*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2020, p. 19-40.

¹⁸ Notons toutefois la présence de plusieurs travaux portant sur les formations techniques et professionnelles de jeunes filles dans le privé pour lesquels Marianne Thivend dresse un bilan historiographique, voir Marianne Thivend, « L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 9-41. Pour Paris, on peut par exemple citer les recherches de Marielle Delorme-Hoehstetter portant sur la création de l'école HEC-Jeunes filles, Marielle Delorme-Hoehstetter, « Aux origines d'HEC Jeunes Filles, Louli Sanua », *Travail, Genre et Sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 77-91.

¹⁹ Concernant le secondaire public féminin, voir notamment, Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. ; Françoise Lelièvre, Claude Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, op. cit. ; Nicole Hulin, *Les femmes, l'enseignement et les sciences*, op. cit.

²⁰ Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles : actes du colloque organisé par la Société d'histoire religieuse de la France, Toulouse, 18-20 mars 1994, et de la journée d'étude de l'Association française d'histoire religieuse contemporaine, Paris, 24 septembre 1994*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1995 ; Jacques Gadille et Françoise Mayeur (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle : à l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, Lyon, L'Hermès, 1980 ; Jacques Gadille (dir.), *Les catholiques libéraux au XIX^e siècle : actes du colloque international d'histoire religieuse de Grenoble des 30 septembre-3 octobre 1971*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1974 ; Pierre Gerbod, « Les catholiques et l'enseignement secondaire (1919-1939) », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1971, vol. 18, n° 3, p. 375-414 ; Samuel Gicquel et Frédéric Le Moigne (dir.), *L'Église dans l'enseignement secondaire : Les institutions catholiques en France (XIX^e-XXI^e siècles)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2022 ; Claude Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, Paris, Éditions du Cerf, 1985 ; Claude Langlois, « Le Catholicisme au féminin », *Archives de sciences sociales des religions*, 1984, vol. 29, 57.1, p. 29-53 ; Claude Langlois, « «Toujours plus pratiquantes». La permanence du dimorphisme sexuel dans le catholicisme français contemporain », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 1 novembre 1995, n° 2 ; Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1995, vol. 81, n° 206, p. 197-205 ; Sara Teinturier, *L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique*, thèse de doctorat, Rennes, Université de Rennes 1, 2013.

²¹ Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, 1983, vol. 13, n° 2, p. 252-286 ; Évelyne Héry, « Quand le baccalauréat devient mixte », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 2003, n° 18, p. 77-90 ; Philippe Marchand (dir.), *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Villeneuve d'Ascq, Revue du Nord-INRP, 2010 ; Mélanie Fabre, *La craie, la plume et la tribune. Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, op. cit.

et les effectifs des élèves accueillies au sein de ces institutions²². Par ailleurs, plusieurs revues rendent compte des enjeux qui se jouent en matière d'éducation féminine, tant du côté public que privé, durant les premières décennies du XX^e siècle. Ainsi, le *Bulletin de la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement* (SGEE), revue catholique destinée à promouvoir l'enseignement libre, fait part des nombreux efforts menés pour reprendre la main sur l'éducation des jeunes filles après les bouleversements causés par les lois anti-congréganistes de 1901 et 1904²³. Du côté de l'enseignement public, le *Bulletin de la Société des Agrégées* ainsi que le *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, paru au sein de la *Revue Universitaire*, font régulièrement part des inquiétudes ressenties face à l'inertie institutionnelle qui freine les évolutions de l'enseignement secondaire public pour jeunes filles.

En interrogeant la capacité d'innovation de l'enseignement libre pour jeunes filles souvent redoutée par les actrices et les acteurs de l'enseignement public, deux moments se distinguent. De 1880 à 1904 tout d'abord, l'enseignement libre catholique semble se figer dans l'expectative face à l'arrivée des collèges et lycées de jeunes filles, bien que des voix s'élèvent déjà pour questionner le modèle d'éducation proposé. Certains établissements laïques sont en revanche plus à l'écoute des mutations sociales qui se profilent et se révèlent être des précurseurs du changement. La période qui court ensuite jusqu'en 1914 montre le réveil de l'enseignement catholique qui trouve un nouveau souffle après les lois anti-congréganistes. Du côté de l'enseignement libre laïque en revanche, il s'agit de faire face, à la fois au développement de l'enseignement public mais aussi à l'implantation d'institutions catholiques qui bénéficient d'appuis leur permettant de capter rapidement une clientèle importante.

I L'enseignement libre féminin en quête d'une nouvelle identité, 1880-1904

Dès la seconde moitié du XIX^e siècle, avant la mise en place de la loi Camille Sée qui acte la création de l'enseignement secondaire public pour jeunes filles, certains catholiques libéraux réclament des changements, tant en ce qui concerne les contenus enseignés, que la formation du

²² Les archives de surveillance académique sont majoritairement conservées aux Archives Nationales, AN, AJ/16/4699 à AJ/16/4744 mais une partie demeure à ce jour aux Archives de Paris, AP 3644W 1 à AP 3644W 8 et AP 3627W 1 à AP 3627W 93. Ces documents de surveillance contiennent par ailleurs quelques brochures commerciales. Les archives nationales conservent quelques dossiers de carrière des directrices d'établissement secondaire libre qui sont répertoriés dans la base Quidam sous la série AJ/16.

²³ En outre, l'ouvrage de Fénelon Gibon fournit un précieux témoignage des mutations de l'enseignement catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle, voir Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, Paris, SGEE, 1920.

personnel enseignant au sein des congrégations et des institutions religieuses²⁴. La réforme demandée n'a cependant pas encore lieu et l'arrivée des premiers lycées de jeunes filles sur le territoire ne semble pas davantage les pousser à réagir. L'enseignement libre laïque montre des signes de changement dès 1880 avec l'arrivée des premiers établissements pour jeunes filles déclarés sous le statut secondaire et la création du Collège Sévigné. Finalement, l'importance des troubles causés par les lois anti-congréganistes de 1901-1904, si elle met sur le moment un terme aux débats initiés plus tôt, pousse finalement l'enseignement catholique à sortir de son immobilisme.

1. Des catholiques réclamant une éducation plus intellectuelle pour les jeunes filles

L'enseignement catholique reste très présent au sein de l'enseignement libre féminin jusqu'à l'aube du XX^e siècle et joue un rôle important dans l'éducation des jeunes filles²⁵. Au sein de l'Église, plusieurs voix s'élèvent pour réclamer une éducation féminine plus intellectuelle et parmi elles, celle de Mgr Dupanloup (1802-1878) dont on retrouve l'influence dans le renouvellement initié au début du XX^e siècle dans l'enseignement catholique. Connu pour s'être opposé aux cours secondaires pour jeunes filles instaurés par Victor Duruy en 1867, cet évêque rédige plusieurs ouvrages portant sur l'éducation des filles, dont le plus connu, *Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde*, est paru un an après sa mort²⁶. Dupanloup critique notamment le faible niveau de l'enseignement donné dans certaines institutions catholiques et la trop faible qualification de leurs enseignantes. Il souhaite que les jeunes filles de l'élite sociale reçoivent une éducation plus étendue et orientée vers les disciplines littéraires. Celui-ci estime en outre que « les jeunes femmes ne pourront atteindre une pleine maîtrise d'elles-mêmes qu'au moyen d'une haute instruction qu'elles auront pleinement assimilée » et réclame une éducation qui forme leur intelligence et participe à épanouir leur personnalité²⁷ :

²⁴ Concernant les catholiques libéraux voir notamment Jacques Gadille (dir.), *Les catholiques libéraux au XIX^e siècle*, op. cit. Les catholiques libéraux sont définis comme étant « ceux qui veulent la liberté non seulement pour l'Église, mais la veulent aussi dans l'Église » (p. 16). Ces tendances libérales apparaissent dès les années 1870 dans différents pays d'Europe occidentale et notamment en France, en Belgique et en Italie. Les auteurs évoquent plutôt une pluralité qu'un mouvement unique et parlent donc plutôt des catholicismes libéraux au pluriel.

²⁵ Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Perrin, 2008 ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

²⁶ Marc-Antoine Pottin, « Dupanloup et l'éducation des filles » dans Bernard Bodinier et al. (dir.), *Genre & Éducation : Former, se former, être formée au féminin*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2009, p. 353-365. Dupanloup publie notamment plusieurs lettres adressées à Victor Duruy en 1867 et 1868. Il rédige aussi le traité *De la Haute éducation intellectuelle* qui contient un appendice intitulé *Quelques conseils aux femmes chrétiennes qui vivent dans le monde sur le travail intellectuel qui leur convient*, Paris, Doniol, 1866. En avril 1867, il est l'auteur d'un article dans la revue *Le Correspondant* dont le titre est « Femmes savantes et femmes studieuses ». En 1879, ce sont ses *Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde*, Paris, Publication de l'abbé Lagrange, 1879, qui paraissent à titre posthume.

²⁷ Jacques Gadille et Françoise Mayeur (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle*, op. cit., p. 18-19.

L'éducation de la femme ne doit laisser sans culture aucune des facultés dont elle est douée. Négliger dans l'éducation un des côtés, une des puissances de la nature féminine, c'est rompre infailliblement, dans cette nature, l'équilibre et l'harmonie ; c'est, avec une lacune, créer tout à la fois une souffrance et un danger. La règle, la règle véritable et évidente, c'est la culture complète, c'est l'expansion entière, c'est le plein harmonieux développement de tout ce qui constitue la richesse, la force et la beauté de cette créature. Les préjugés du monde, qui poussent à la mutilation de l'éducation dans la femme, à l'étouffement de telle ou telle de ses facultés, sont odieux et barbares.²⁸

Dupanloup réclame ici une « culture complète » et dénonce les « mutilations de l'éducation » qui empêchent les femmes de développer leurs facultés et de s'épanouir mais il souhaite aussi maintenir l'influence de l'Église dans leur éducation. Plus encore, il espère que l'effort réalisé en faveur de l'éducation des jeunes filles favorisera la mission d'évangélisation et redonnera une place centrale à l'Église au sein de la société. Il s'agit donc surtout de former des chrétiennes, qui soient non seulement des « institutrices », mais aussi des « catéchistes » pour leurs enfants²⁹. Mais alors qu'il envisage le développement de l'éducation féminine dans une perspective matérielle, rappelant ainsi le contexte de création de l'enseignement secondaire public, Dupanloup ne redoute pas, à l'inverse de nombreux républicains, de former des bas-bleus³⁰. Cette figure sociale de la femme savante pédante tant décriée, en particulier par les caricatures d'Honoré Daumier, fait en effet craindre les effets d'une éducation féminine trop intellectuelle. Dupanloup estime au contraire que celle-ci est indispensable pour lutter contre les mauvaises mœurs et que l'éducation chrétienne les protégera de tout sentiment orgueilleux³¹. Néanmoins, l'instruction littéraire préconise l'étude d'œuvres des moralistes du XVII^e siècle, tels que Bossuet ou Pascal, et ignore les auteurs du XVIII^e siècle, en particulier les œuvres des Lumières³². Afin de faciliter l'accès aux textes religieux et de parfaire l'éducation chrétienne des jeunes filles, Dupanloup se prononce en faveur de l'étude du latin et de la philosophie, disciplines que les républicains ont volontairement exclues du programme des lycées féminins³³. C'est donc bien le projet d'une haute éducation intellectuelle, littéraire et chrétienne, qui prend forme et qui va se répandre dans certains milieux catholiques à la fin du XIX^e siècle. L'héritage de la pensée de Dupanloup, qualifié de considérable par les auteurs de l'ouvrage consacré au centenaire de sa mort, est particulièrement prégnant dans les initiatives menées à partir de 1904,

²⁸ Mgr Dupanloup, *Lettres sur l'éducation des filles et les études qui conviennent aux femmes dans le monde*, Paris, 1879, cité par Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, Paris, SGEE, 1920.

²⁹ Jacques Gadille et Françoise Mayeur (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle*, op. cit., p. 18.

³⁰ Concernant le contexte de création de l'enseignement secondaire public pour jeunes filles, voir le chapitre 1. Les républicains choisissent en effet de créer les collèges et lycées de jeunes filles pour reprendre la main sur une éducation laissée jusque-là à l'Église et dans l'objectif de renforcer la République.

³¹ Jacques Gadille et Françoise Mayeur (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle*, op. cit., p. 30-31.

³² Marc-Antoine Pottin, « Dupanloup et l'éducation des filles », art. cit.

³³ La philosophie reste cependant une philosophie catholique qui vise à servir l'éducation chrétienne des jeunes filles.

et notamment dans la tentative d'harmonisation du curriculum privé catholique sur lequel nous reviendrons³⁴.

Face au développement de l'enseignement laïque, Mgr d'Hulst (1841-1896), premier recteur de l'Institut Catholique de Paris, se prononce lui aussi en faveur d'une éducation plus intellectuelle à destination des jeunes filles de l'élite sociale. Il aimerait que celles-ci puissent continuer de recevoir une éducation à leur sortie du couvent, dans l'attente de leur mariage, afin de « former des épouses capables de communier intellectuellement avec leur mari et des mères susceptibles de s'occuper activement des études de leurs enfants »³⁵. Si Mgr d'Hulst souhaite ouvrir l'Institut Catholique aux femmes, celui-ci rencontre des obstacles parmi les milieux conservateurs et décède sans avoir pu mener à bien son projet. Pour autant, l'Institut Catholique reprend ce projet dans les premières années du XX^e siècle et impulse l'ouverture de plusieurs grandes institutions à Paris, notamment le Collège d'Hulst ouvert en 1914 par des anciennes élèves de l'Institut Catholique.

Selon Françoise Mayeur, les efforts d'Étienne Lamy (1845-1919), homme politique et membre de l'Académie française, participent également à éveiller les consciences concernant la nécessité de réformer l'enseignement catholique féminin³⁶. Auteur de l'ouvrage *La femme de demain* publié en 1901, il dénonce en particulier la responsabilité des républicains laïques dans les limites imposées à l'éducation des jeunes filles :

La condition présente des femmes est l'œuvre de l'esprit laïque. C'est lui qui depuis deux siècles a de plus en plus gouverné la société. C'est lui qui, pénétrant les chrétiens mêmes a, par les exigences des familles, des fiancés, de la mode, imposé, jusque dans les maisons religieuses l'éducation qu'il voulait. Il l'a poussée, soucieux de son propre plaisir, vers les apparences agréables. Il l'a allégée des sérieuses études sur les questions de morale, de philosophie et de foi, sous prétexte que les lois et les gouvernements suffisaient à maintenir l'ordre dans la société. Il a séparé l'intelligence de la femme et celle de l'homme, réservant à l'homme seul les sommets de tous les savoirs. Pour avoir réduit la femme à ce rôle, on s'est accoutumé à croire qu'elle n'en avait pas d'autre ; en lui voyant les seuls mérites qui parussent de son temps, on s'est persuadé qu'ils étaient les seuls de sa nature. On l'a emprisonnée dans les vertus dont on lui faisait honneur. Et beaucoup de gens encore, par le préjugé de l'habitude, croient avoir tout dit et pensé de la femme quand ils l'ont louée d'être la douceur du foyer et la parure du monde. L'importance de la femme s'est amoindrie dans la société à mesure que l'énergie du christianisme a diminué dans les consciences.³⁷

Pour Étienne Lamy, « l'esprit laïque » a ôté la philosophie, la morale et la foi à l'éducation des jeunes filles et a réservé les « sommets de tous les savoirs » aux hommes en distinguant deux intelligences,

³⁴ Françoise Mayeur et Jacques Gadille (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle : à l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, Lyon, L'Hermès, 1980, p. 69. La pensée de Dupanloup influence aussi les nouvelles impulsions données à la formation du personnel enseignant à la fin du XIX^e siècle.

³⁵ Les propos de Mgr d'Hulst sont rapportés par Claude Langlois dans, Claude Langlois, « Aux origines de l'enseignement secondaire catholique des jeunes filles. Jalons pour une enquête. 1896-1914 », *Ibid.*, p. 83.

³⁶ Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit.

³⁷ Étienne Lamy, « La femme et l'enseignement de l'État », *Revue des Deux Mondes*, vol. 2, avril 1901, p. 625.

celle des hommes et celle des femmes. Mais il déplore aussi l'inaction des catholiques qui se sont « accoutumés » à cette situation et estime que c'est la baisse d'influence de l'Église dans la société qui en est à l'origine. Il défend donc la nécessité d'une action collective qui permette de donner aux jeunes filles une éducation plus complète car selon lui, « le christianisme a pour la femme des respects et des espoirs inconnus à la libre pensée »³⁸.

Les voix qui s'élèvent parmi les catholiques libéraux, si elles s'opposent aux conservateurs, ne rencontrent néanmoins pas l'unanimité au sein de leurs propres rangs. Il existe en effet des nuances de points de vue³⁹. Premièrement, si l'enseignement féminin est important pour les catholiques libéraux, le modèle d'une éducation littéraire, notamment prônée par Dupanloup et Lamy, n'est pas au goût de tous. D'une part, l'éducation des jeunes filles se pense selon l'espace social que celles-ci sont amenées à occuper et pour beaucoup, le principe d'une haute éducation intellectuelle ne peut concerner que les jeunes filles de la haute bourgeoisie et l'aristocratie. D'autre part, la préparation aux diplômes d'État ne fait pas davantage consensus car les jeunes filles issues des classes supérieures ne sont pas toutes destinées à faire de longues études. La demande des familles participe à faire bouger les lignes, notamment par l'ouverture de cette éducation complète à la moyenne bourgeoisie et par l'augmentation des formations diplômantes proposées au sein des institutions mais les catholiques libéraux semblent cependant rester « à mi-chemin entre le libéralisme proprement dit et les positions catholiques traditionnelles »⁴⁰. Cet entre-deux persiste finalement de longues années puisqu'il se retrouve toujours dans les curriculums proposés par les établissements catholiques durant les années trente⁴¹.

En parallèle des nouvelles positions prises en faveur de l'éducation des jeunes filles par certaines personnalités catholiques, l'enseignement libre doit aussi composer avec l'arrivée des collèges et lycées sur le marché éducatif féminin. L'initiative républicaine se développe durant les dernières décennies du XIX^e siècle pour atteindre une stabilité en 1904. Le profil des jeunes filles scolarisées dans les nouveaux lycées ne correspond pas totalement au recrutement espéré, ce qui explique que certaines familles continuent de préférer l'enseignement libre pour l'éducation de leurs filles. En outre, le poids institutionnel qui pèse sur l'organisation des établissements publics laisse déjà entrevoir les limites de ses capacités d'adaptation lui permettant de réagir aux changements sociaux, notamment en ce qui concerne les programmes d'études, « alors que se multiplient déjà les signes d'une crise et d'une mutation décisives »⁴².

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Jacques Gadille, *Les catholiques libéraux au XIX^e siècle*, *op. cit.*, p. 439.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Ce point est développé dans la suite du chapitre 4.

⁴² Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 375.

2. L'arrivée des premiers lycées de jeunes filles dans la capitale

Lors de la création de l'enseignement secondaire public féminin en 1880, il y a à Paris 484 institutions pour jeunes filles qui sont implantées dans tous les arrondissements avec une plus forte représentation dans les quartiers bourgeois (cf. Annexe 5-A)⁴³. Tandis que le premier lycée pour jeunes filles ouvre à Montpellier en 1882, les premiers établissements publics ne tardent pas à s'implanter dans la capitale, et ce sont les arrondissements où il y a le plus d'institutions pour jeunes filles qui sont choisis pour ces premières initiatives publiques. Ainsi, le lycée Fénelon est le premier à ouvrir ses portes dans le XVII^e arrondissement en 1883 alors que fonctionnaient déjà en 1880 pas moins de 43 institutions pour jeunes filles⁴⁴. Suivent ensuite le lycée Racine dans le XVIII^e arrondissement en 1887, puis le lycée Molière dans le XVI^e arrondissement en 1888, qui sont respectivement les deuxième et troisième arrondissements comprenant le plus d'institutions pour jeunes filles en 1880. Cette logique d'implantation appliquée aux premiers établissements publics découle probablement de la volonté de capter une clientèle bourgeoise en s'installant dans des quartiers où il existe déjà une forte demande. Après ces ouvertures successives, le lycée Lamartine est inauguré dans le IX^e arrondissement en 1893, quatrième arrondissement le plus représenté, puis vient le lycée Victor Hugo en 1895 dans le III^e arrondissement. Dotée de cinq lycées pour jeunes filles à la fin du XIX^e siècle, il faut ensuite attendre plusieurs années avant de voir la capitale enrichie de nouvelles ouvertures⁴⁵. De son côté, le nombre d'institutions pour jeunes filles diminue presque de moitié entre 1880 et 1904 puisqu'il n'y a plus que 244 institutions recensées dans l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* en 1900. Pour autant, les arrondissements les plus touchés ne sont pas ceux où se sont installés les lycées de jeunes filles, laissant ainsi supposer que les institutions pour jeunes filles installées dans les quartiers bourgeois continuent de séduire des familles. En outre, ce nombre reste sans commune mesure avec les cinq lycées de jeunes filles présents dans la capitale en 1900.

Cette disproportion entre le nombre d'établissements privés et publics correspond en fait à un positionnement un peu différent sur le marché éducatif. Tandis que les institutions libres quadrillent le territoire parisien, les lycées de jeunes filles sont bien moins nombreux mais la taille des établissements et les effectifs des élèves accueillies sont radicalement différents. De fait, les établissements libres accueillent plutôt une clientèle de proximité tandis que les lycées de jeunes

⁴³ *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin-Didot Frères, 1880. Les arrondissements les plus représentés en 1880 sont les IX^e, X^e, XVI^e, XVII^e et XVIII^e. Au XIX^e siècle, Rebecca Rogers note aussi que les pensionnats sont très présents dans les VIII^e, XVI^e et XVII^e arrondissements, voir Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat, op. cit.*, p. 219.

⁴⁴ Cet arrondissement comprend le plus grand nombre d'institutions pour jeunes filles. Voir annexe 5-A.

⁴⁵ Marc Le Cœur, « Les lycées dans la ville : l'exemple parisien (1802-1914) », *Histoire de l'éducation*, 2001, n° 90, p. 131-167. À l'aube de la Première Guerre mondiale, le lycée Victor Duruy ouvre en 1912 dans le VII^e arrondissement et le lycée Jules Ferry en 1913 dans le IX^e arrondissement. Un tableau des ouvertures de lycées dans la capitale se situe en annexe 1-C-1.

filles ont un recrutement qui s'étend parfois jusqu'en banlieue parisienne. Les effectifs dans les lycées sont également bien plus importants. En 1904-1905, les cinq lycées pour jeunes filles implantés à Paris (Fénelon, Lamartine, Racine, Victor Hugo et Molière) accueillent 2096 élèves dont 1147 dans les classes secondaires⁴⁶. Il faut ajouter à ces lycées, l'ouverture de quelques cours secondaires qui s'ouvrent à proximité des lycées de garçons dans l'objectif d'accueillir leurs sœurs : le cours secondaire du XV^e arrondissement près du lycée Buffon qui ouvre en 1904 et deux autres cours qui s'installent près du lycée Voltaire en 1906. À l'échelle nationale, les effectifs augmentent sensiblement dans l'enseignement secondaire féminin public et bien plus rapidement que pour son homologue masculin, même si celui-ci est de taille bien plus importante (cf. Annexe 1-C-2)⁴⁷.

Pour l'enseignement libre pour jeunes filles, sa faible institutionnalisation compromet une étude précise des effectifs mais c'est le plus souvent un petit nombre d'élèves qui est accueilli, plus rarement quelques centaines comme dans les lycées. Ces grandes structures privées sont le plus souvent des établissements catholiques, notamment tenus par des congrégations et très exceptionnellement des établissements laïques, tel que le Collège Sévigné⁴⁸. Comme le rappelle Henri Peretz, il n'est pas possible de savoir quelle est la proportion d'élèves suivant un enseignement secondaire au sein de l'enseignement primaire libre car les sources ne mentionnent pas cette spécificité, rendant alors toute une partie de l'effectif invisible⁴⁹. Les archives dépouillées portant sur l'enseignement secondaire libre ne permettent donc de voir qu'une partie de l'effectif total, visiblement la plus mince lorsqu'on regarde le nombre d'institutions répertoriées dans *l'Annuaire de commerce Didot Bottin*. Une seule institution apparaît en 1881 dans les rapports statistiques ministériels, celle de Fanny Beautier, implantée en dehors de Paris, à Champigny, qui accueille 23 élèves⁵⁰. En 1904, ce sont 88 jeunes filles qui sont recensées dans l'enseignement secondaire libre. Elles sont réparties dans trois établissements dont deux situés à Paris : l'Institut Franklin de Berthe Barbin et le Cours pour jeunes filles ouvert par Maurice Emmanuel⁵¹.

Souhaitant attirer la bourgeoisie et répondre à une demande sociale, les républicains élaborent un curriculum reposant sur le modèle d'une éducation désintéressée qui exclut donc toute visée

⁴⁶ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit. Voir annexe 1-C-3.

⁴⁷ Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? », art. cit. L'historien précise que l'enseignement secondaire masculin, dont les racines sont plus anciennes, possède un réseau bien plus étendu. En 1887 par exemple, on dénombre 43 collèges et lycées de jeunes filles et 346 établissements masculins sur le territoire français.

⁴⁸ Cette structuration de l'enseignement libre est la même pour l'enseignement des garçons mais les effectifs totaux des élèves accueillis dans l'enseignement libre sont en revanche proches de ceux du public, voir Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, 2008, n° 119, p. 29-81.

⁴⁹ H. Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

⁵⁰ AN, AJ/16/4730, rapport statistique de l'enseignement secondaire libre, 1880-1881.

⁵¹ AN, AJ/16/4711, situation au mois de novembre 1904 des établissements secondaires libres dans le département de la Seine.

professionnelle et prolongement d'études⁵². Contrairement aux lycées de garçons, cette éducation secondaire ne mène donc pas au baccalauréat mais à un diplôme de fin d'études qui sanctionne certes un niveau d'enseignement mais n'ouvre pas les portes du supérieur. Le latin, le grec ainsi que la philosophie sont exclus des contenus enseignés qui sont par ailleurs organisés sur une durée plus courte, un premier cycle de trois ans puis un autre de deux ans⁵³. Cette structure est en réalité calée sur l'enseignement secondaire spécial (dénommé moderne à partir de 1891) qui s'adresse aux garçons ne se destinant pas à suivre les sept années d'études que comprend l'enseignement secondaire classique masculin⁵⁴. Au terme des cinq années de ce programme d'études genré s'ajoute une sixième année facultative pour celles qui désirent préparer l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles (ENSJF) destinée à former les enseignantes du secondaire féminin. Ces établissements comportent en outre des classes primaires payantes, tout comme les classes secondaires, ce qui permet d'appliquer une stratégie de distinction sociale dès le début de la scolarité⁵⁵. L'emploi du temps est par ailleurs précisément défini dans les textes législatifs, figeant ainsi une organisation à appliquer dans tous les établissements. L'article 35 de l'arrêté du 28 juillet 1884 est, sur ce point, particulièrement éloquent puisque l'emploi du temps y est déroulé pour chaque heure :

⁵² Notons cependant que certaines voix s'élèvent déjà contre ce modèle, à l'instar de la féministe Hubertine Auclert qui déclare en 1881 : « La loi sur l'instruction secondaire pour les filles a été votée par les Chambres, mais le statu quo subsiste, la situation fautive restera pour les femmes [...] Parce qu'aussi longtemps que les femmes ne pourront acquérir qu'un savoir qui ne s'utilise pas, elles ne vaudront rien par ce savoir, rien par elles-mêmes ; elles ne vaudront que par l'argent qu'elles possèdent », Hubertine Auclert, *La Citoyenne*, 24 avril 1881.

⁵³ Un certificat d'études est délivré au bout des trois ans et le diplôme de fin d'études au terme des cinq années.

⁵⁴ Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? », art. cit. Antoine Prost rappelle qu'au XIX^e siècle, de nombreux garçons quittent l'enseignement secondaire avant la fin des sept années d'études, ce qui pose des difficultés financières aux établissements. Afin d'attirer plus d'élèves, un cursus plus court, nommé enseignement spécial, est donc mis en place par Victor Duruy à partir de 1867. En 1891, l'enseignement spécial devient enseignement moderne.

⁵⁵ Ce fonctionnement est identique dans l'enseignement secondaire masculin. La gratuité de l'enseignement secondaire s'applique progressivement au début des années 1930.

Illustration 9. Emploi du temps des lycées de jeunes filles, 1884.

Titre II. – Discipline intérieure et emploi du temps

[...]

Art. 35. – L'emploi du temps dans les lycées de jeunes filles est réglé ainsi qu'il suit :

De 8 h à 9 h :	Classe.
De 9 h à 9 h 15 :	Récréation.
De 9 h 15 à 10 h 15 :	Classe.
De 10 h 15 à 10 h 30 :	Récréation.
De 10 h 30 à midi :	Étude, exercices, travaux à l'aiguille.
De midi à 1 h 30 :	Dîner, récréation.
De 1 h 30 à 2 h :	Étude.
De 2 h à 3 h :	Classe.
De 3 h à 3 h 15 :	Récréation.
De 3 h 15 à 4 h 15 :	Classe.
De 4 h 15 à 5 h :	Récréation et goûter.
De 5 h à 6 h :	Étude.

Si, dans certains lycées, il est reconnu nécessaire, par suite de convenances locales, de modifier les dispositions qui précèdent sur l'emploi du temps, ces modifications devront être soumises à l'approbation du recteur.

Art. 36. – Les classes vaquent les jeudis, les dimanches et les jours de fête réservées.

Source : Philippe Savoie, *Les Enseignants du secondaire. XIX^e – XX^e siècle. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels*, t. 1 1802-1904, Paris, Institut nationale de recherche pédagogique, p. 510.

Le cadre dans lequel sont amenés à fonctionner les lycées est donc réglé au détail près ou presque et s'impose au personnel avec une grande rigidité, puisque toute modification de celui-ci doit être d'abord soumise « à l'approbation du recteur ». Il est frappant de constater à quel point le peu d'autonomie laissée aux lycées contraste ici fortement avec les moindres contraintes règlementaires appliquées aux établissements libres et exposées précédemment. L'optimisation du temps affichée ici découle en fait d'exigences concernant le nombre d'heures à consacrer à chaque discipline. Ainsi, il est prévu un total de vingt heures d'enseignement par semaine qui ne comprennent pas les temps d'études. Les disciplines littéraires y sont à l'honneur, entre trois et cinq heures selon les années pour la littérature et l'étude de la langue française, trois ou quatre heures pour les langues vivantes, anglais ou allemand, sans oublier trois ou quatre heures d'histoire et géographie selon les années⁵⁶. Il n'y a pas de philosophie mais les jeunes filles reçoivent en revanche des cours de morale. Objet de critiques dès la fin du XIX^e siècle, cette absence donne lieu à des discussions au sein du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique (CSIP) et conduit à la publication d'un arrêté en 1897 qui ajoute officiellement dans les programmes féminins l'intitulé « morale et philosophie ». Cependant, les contenus enseignés changent peu et cet acte institutionnel vise finalement davantage à calmer les

⁵⁶ La réforme des programmes de 1897 modifie cette organisation initiale en l'allégeant, voir Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? », art. cit.

critiques qu'à faire réellement évoluer le curriculum public⁵⁷. Cette organisation laisse par ailleurs peu de place aux sciences dont l'enseignement se limite aux bases. Enfin, les législateurs y ajoutent des disciplines qu'ils jugent particulièrement adaptées au public féminin telles que le dessin, la musique, la couture ou encore la gymnastique⁵⁸. L'insertion d'arts d'agrément fait consensus parmi les instigateurs de l'enseignement secondaire public mais elle fait aussi largement écho à ce qui est pratiqué au XIX^e siècle dans les pensionnats qui accueillent les jeunes filles de la bourgeoisie⁵⁹.

Malgré les efforts des républicains et le développement notable de l'enseignement secondaire féminin public sur le territoire durant les années 1880-1900, le recrutement n'est pourtant pas celui espéré et cela perdure jusqu'à la fin du siècle. Ce sont en effet plutôt les filles issues de la petite bourgeoisie qui remplissent les premiers collèges et lycées de jeunes filles, leurs pères occupant le plus souvent des postes dans la fonction publique, notamment dans l'enseignement. L'historien Jean-Michel Chapoulie estime d'ailleurs qu'en 1899, 20% des lycéennes sont des filles d'enseignants, 20% des filles de « chefs de maisons importantes » ou d'employés supérieurs, 20% des filles de petits entrepreneurs, et environ 10% viennent de familles d'ouvriers ou d'employés subalternes⁶⁰. Ses travaux montrent également que les familles de la haute bourgeoisie continuent quant à elles d'envoyer leurs filles dans les pensionnats, ce que confirme l'analyse de l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* (cf. Annexe 5-A)⁶¹. L'absence d'internat lors de la création des premiers établissements publics constitue un argument pour ces familles mais elles craignent aussi une mauvaise influence des autres élèves sur leurs filles⁶². L'historienne Karen Offen évoque ainsi la peur d'une « contamination sociale » ressentie par certaines familles appartenant aux classes sociales aisées et elle explique que ces dernières continuent de suivre une stratégie éducative reposant sur

⁵⁷ Annabelle Bonnet, *La barbe ne fait pas le philosophe : les femmes et la philosophie en France (1880-1949)*, Paris, CNRS éditions, 2022, p. 94. Déjà, lors de la séance du 2 juillet 1896, Mathilde Salomon demande une révision des programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles qui comprennent des cours de philosophie. Non entendue, elle réitère sa demande en 1898 mais celle-ci n'aboutit pas davantage. L'arrêté du 27 juillet 1897 ne prône finalement qu'un « changement formel » qui ne correspond pas aux demandes formulées. Annabelle Bonnet précise en effet que les changements apportés sont minimes : « l'exposition critique de systèmes de morale est remplacée par des lectures de moralistes, ce qui permet, dans la pratique, de ne pas avoir à exposer de systèmes philosophiques dont les femmes professeuses, selon le rapport, "n'ont souvent qu'une connaissance imparfaite" ».

⁵⁸ Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? », art. cit. ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit.

⁵⁹ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit.

⁶⁰ Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 162.

⁶¹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 182-200 ; Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », art. cit., p. 264-265. Les auteures s'accordent à dire qu'il y a très peu d'informations sur ces familles bourgeoises qui continuent d'envoyer leurs filles dans les pensionnats à la fin du XIX^e siècle.

⁶² Concernant le succès des internats pour jeunes filles, voir notamment Rebecca Rogers, « L'internat pour filles au XIX^e siècle : une question de mœurs ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 31 décembre 2014, n° 189, p. 43-53.

la culture de l'entre-soi⁶³. Ce positionnement, nous le verrons, reste présent tout au long de la période étudiée et constitue le fer de lance de certains établissements catholiques durant l'entre-deux-guerres.

L'arrivée des premiers lycées de jeunes filles bouleverse donc le paysage éducatif parisien et elle se voit également complétée par d'autres changements au sein de l'enseignement libre qui participent à faire évoluer la structuration de l'éducation des jeunes filles.

3. Un enseignement libre laïque en pleine mutation

La majorité de l'enseignement libre féminin est catholique à la fin du XIX^e siècle mais cela n'empêche pas un certain dynamisme des institutions laïques dont certaines initiatives sont particulièrement remarquées par les républicains⁶⁴. La proportion de ces institutions qui n'affichent aucune référence à la religion dans le programme d'études proposé est difficile à évaluer car les archives ne contiennent pas systématiquement d'information permettant de déterminer une éventuelle orientation religieuse. L'*Annuaire de commerce* de Paris en revanche, apporte sur ce point quelques éclairages. Ainsi, jusqu'aux lois anti-congréganistes de 1901-1904, les établissements congréganistes s'affichent clairement dans l'annuaire puisqu'on peut noter la mention de nombreuses sœurs ou de couvents tel que le Couvent des Oiseaux⁶⁵. Les références sont nombreuses entre 1880 et 1900 mais elles disparaissent ensuite presque totalement, s'inscrivant dans une logique de discrétion évoquée précédemment. Il est par ailleurs intéressant de voir que certaines directrices prennent soin de préciser dans cet annuaire qu'elles sont protestantes ou israélites. En 1880, on relève ainsi quatre institutions qui s'affichent comme étant protestantes et deux comme étant israélites. En 1900, dans une République divisée autour de l'Affaire Dreyfus, plus aucune institution n'affiche sa proximité avec la religion juive et cette mention ne reparaitra plus. Cette disparition ne signifie pas pour autant qu'il n'y a plus aucune institution israélite puisqu'on relève par exemple la présence de la pension de Mme Isaac dans l'annuaire de 1900. Celle-ci prépare non seulement des jeunes filles juives françaises au brevet élémentaire et supérieur ainsi qu'au certificat d'aptitude mais elle forme aussi des enseignantes pour l'Association Israélite française (AIU)⁶⁶. Malgré quelques persistances, plusieurs travaux confirment que les familles juives

⁶³ Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », art. cit., p. 265. Concernant cette culture de l'entre-soi, voir également Éric Mension-Rigau, *Aristocrates et grands bourgeois : éducation, traditions, valeurs*, Paris, Perrin, 2000 ; Michel Pinçon, *Sociologie de la bourgeoisie*, 3^e éd., Paris, La Découverte, 2009.

⁶⁴ F. Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit. Cette tendance est identique dans l'enseignement libre masculin, voir notamment Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », art. cit.

⁶⁵ *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin-Didot Frères, 1880 et 1900.

⁶⁶ André Kaspi et al., *Histoire de l'Alliance israélite universelle : de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 280. Dans la pension de Mme Isaac, les prières sont « prononcées à la fois selon les rites allemand et portugais, reflétant les

choisissent de plus en plus l'enseignement public pour l'éducation de leurs filles mais que le principe d'une éducation à domicile persiste dans les familles des classes sociales les plus aisées⁶⁷. Plusieurs recherches historiques, notamment celles de Patrick Cabanel et de Françoise Mayeur, montrent une démarche similaire pour les familles protestantes⁶⁸. L'étude de l'*Annuaire de commerce* confirme que ce mouvement vers l'enseignement public s'exerce au tournant du XX^e siècle car en 1900 trois des quatre institutions affichées comme protestantes n'existent plus. Le modèle d'une école laïque voulu par les républicains séduit donc les familles protestantes et israélites mais les institutions catholiques restent cependant très présentes au sein de l'enseignement libre. Celui-ci ne prend pas pour autant une orientation exclusivement religieuse et les initiatives laïques, déjà observées au XIX^e siècle, se poursuivent⁶⁹. Parmi ces institutions, certaines intéressent particulièrement les républicains, qui y voient l'occasion d'observer des pratiques inédites susceptibles d'être tentées dans le public.

a. Des établissements « éclaireurs » : une source d'inspiration pour les républicains

Si la capacité d'innovation de l'enseignement libre et l'intérêt qu'y portent les républicains ont déjà été évoqué précédemment, il semble que plusieurs institutions laïques aient particulièrement joué le rôle « d'éclaireur, anticipant la mise en œuvre de pratiques pédagogiques » au sein de l'enseignement public féminin⁷⁰. Le positionnement de ces établissements n'est pas de créer une concurrence mais plutôt de se libérer d'un cadre institutionnel leur permettant ainsi d'explorer de nouvelles pratiques.

Le Collège Sévigné représente sûrement l'initiative ayant attiré le plus l'attention des républicains. Fondé par la Société pour la propagation de l'instruction parmi les femmes quelques mois avant la loi Camille Sée, Sévigné s'inscrit dès sa création dans un élan réformateur. De

origines ashkénazes et séfarades des étudiantes » ; l'institution cherche à attirer les familles européennes de la classe moyenne. Voir également Frances Malino, « The women teachers of the Alliance israélite universelle, 1872-1940 », dans Judith Baskin (dir.), *Jewish women in historical perspective*, Detroit, Wayne State University Press, 1998, p. 248-269.

⁶⁷ *Ibid.* ; Cyril Grange, *Une élite parisienne : les familles de la grande bourgeoisie juive, 1870-1939*, Paris, CNRS éditions, 2016, p. 312-315. Les familles juives envoient leurs garçons depuis le XIX^e siècle dans les lycées mais le mouvement est plus tardif pour les filles qui deviennent plus nombreuses dans les lycées de jeunes filles dans les premières décennies du XX^e siècle. Cyril Grange évoque ainsi « une absence de projet pour les filles, autre que de les destiner au mariage et au rôle d'épouse et mère ».

⁶⁸ Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République : aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003 ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*

⁶⁹ Yves Verneuil, « L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ? », *Tréma*, 2012, n° 37, p. 130-143. Yves Verneuil évoque une « politique d'active laïcisation scolaire » qui s'applique dans tous les domaines d'éducation : d'abord au sein des membres du CSIP (loi du 27 février 1880) puis via la collation des grades (loi du 8 mars 1880), la laïcisation des programmes et des locaux (loi du 28 mars 1882), et la laïcisation du personnel des écoles primaires (loi Goblet du 30 octobre 1886). Par ailleurs Rebecca Rogers constate la présence de nombreux pensionnats laïques dès le XIX^e siècle, voir Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*

⁷⁰ Bruno Poucet, « L'enseignement privé en France au XX^e siècle », *Carrefours de l'éducation*, 2002, n° 13, n° 1, p. 152-171.

nombreux membres de cette société sont des républicains préoccupés par l'éducation des jeunes filles, tels que Michel Bréal ou Paul Bert⁷¹. Joséphine de Marchef-Girard est la première directrice avant l'arrivée de Mathilde Salomon en 1883⁷². Celle qui « affiche une indifférence à la religion⁷³ » et place les valeurs de la République au-dessus de tout, a auparavant dirigé plusieurs établissements privés à Paris et bénéficie donc d'une expérience certaine à ce poste⁷⁴. C'est d'ailleurs ce qui la conduit peut-être à reprendre l'administration du Collège à partir de 1887, géré jusque-là par la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire fondée en 1879 et présidée par Michel Bréal⁷⁵. La vie de Mathilde Salomon a fait l'objet de plusieurs travaux qui mettent tous en avant l'importance de son investissement pour promouvoir l'éducation des jeunes filles⁷⁶. Elle recrute notamment un personnel enseignant masculin qualifié, alors que les lycées de jeunes filles sont dotés d'un personnel exclusivement féminin dont le manque de qualification est parfois avancé⁷⁷. Elle met en place en 1885 des cours du soir qui préparent aux concours d'entrée de l'École Normale de Sèvres, au certificat d'aptitude pour l'enseignement mais aussi à différentes agrégations⁷⁸. Mathilde Salomon souhaite aussi mettre l'accent sur l'enseignement des langues,

⁷¹ Rebecca Rogers, « Mathilde Salomon, pédagogue et directrice du Collège Sévigné » dans Jean-Pierre Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 80. Frédéric Passy, un économiste, est président de cette société qui comprend en outre plusieurs membres tels que Berthelot (membre de l'Institut), Émile Trélat (directeur de l'École d'Architecture), Emile Levasseur (historien, économiste, géographe), le linguiste Michel Bréal (fondateur de l'École alsacienne) ou encore Paul Bert (professeur à la Sorbonne) qui est considéré comme un « réformateur zélé de l'enseignement féminin ».

⁷² Georges Hacquard, *Histoire d'une institution française : l'École alsacienne 1871-1891. Naissance d'une école libre*, Paris, Éditions Garnier Frères, 1982, p. 169. Michel Bréal, dont le fils est scolarisé à l'École Alsacienne souhaite ouvrir une école secondaire de filles sur le modèle de celle de son fils et propose de l'installer dans les locaux rue de Vavin, laissés vacants par l'École Alsacienne après l'acquisition d'un terrain plus grand. Le projet n'aboutit pas mais Michel Bréal trouve finalement un hôtel particulier rue de Condé pour installer cet établissement féminin, le Collège Sévigné. La première année, celui-ci reçoit 79 élèves réparties en huit classes.

⁷³ Catherine Nicault, « Mathilde Salomon : une « Française israélite » à l'épreuve de l'affaire Dreyfus », *Archives Juives*, 2013, vol. 46, n° 1, p. 91.

⁷⁴ Vincent Duclert, « Mathilde Salomon. Une femme d'action au tournant du siècle » dans *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 50. Elle dirige notamment trois institutions situées rue d'Amsterdam, rue Bleue, puis rue de Trévise.

⁷⁵ Charles Ridoux, « La philologie romane et la réforme universitaire de la fin du XIX^e siècle : le rôle du Collège de France », *Le Moyen Age*, 2009, CXV, n° 3-4, p. 469-485. Michel Bréal est vu comme « porteur d'un projet pédagogique humaniste » et s'implique notamment dans la création du Collège Sévigné et de l'École Alsacienne. Michel Bréal est aussi proche des républicains puisqu'il est un conseil de Jules Simon, ministre de l'Instruction publique.

⁷⁶ Voir notamment Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017 ; Catherine Nicault, « Mathilde Salomon, pédagogue et pionnière de l'éducation féminine », *Archives Juives*, 2004, vol. 37, n° 1, p. 129-134 ; Mélanie Fabre, *La craie, la plume et la tribune. Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, *op. cit.*

⁷⁷ Voir notamment Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Marlaïne Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2012 ; Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 2003, n° 18, p. 91-112. L'existence d'agrégations féminines fait particulièrement débat et est vivement dénoncée, notamment par la Société des Agrégées fondée en 1920.

⁷⁸ Rebecca Rogers, « Mathilde Salomon, pédagogue et directrice du Collège Sévigné », art. cit., p. 95. Madeleine Daniélou suit notamment ces cours du soir avant d'ouvrir l'École Normale Libre. Voir chapitre 5. Le Collège Sévigné propose une préparation aux agrégations féminines et aux agrégations de langues vivantes.

anglais et allemand, dans le programme d'études. L'allemand est d'ailleurs enseigné une heure par jour dès les plus petites classes. Comme dans les lycées de jeunes filles, la philosophie est remplacée par des cours de morale qui sont dispensés par Salomon. Elle y transmet une morale laïque « fondée sur le libéralisme, la tolérance, la générosité⁷⁹ ». Elle se place en outre très tôt en faveur de la co-éducation et accueille à Sévigné des jeunes garçons jusque l'âge de 9 ans alors même que la mixité fait débat au début du XX^e siècle. Enfin en 1905, ce sont des cours de latin qui sont instaurés pour permettre aux jeunes filles de passer le baccalauréat, désormais modifié par la réforme Leygues de 1902. Pour beaucoup, Mathilde Salomon reste une figure emblématique de Sévigné qui « imprima à l'établissement une marque encore perceptible aujourd'hui, en développant pour les jeunes filles de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, un enseignement ambitieux, rigoureux et résolument moderne, tourné à la fois vers les humanités, les langues et les sciences »⁸⁰. Son action participe ainsi à modifier le programme d'études du Collège Sévigné sans qu'il soit nécessaire de recourir à des outils législatifs comme c'est le cas dans l'enseignement public. Certaines de ces évolutions tendent par ailleurs à faire bouger le curriculum public, notamment en ce qui concerne la préparation au baccalauréat⁸¹.

Le dynamisme de Sévigné et son influence sur le modèle public s'expose aussi dans la presse, participant de ce fait à diffuser l'image d'un établissement précurseur en matière d'éducation pour les jeunes filles. En 1891, Michel Bréal publie un article dans *La Revue politique et littéraire* et annonce la réussite de l'initiative menée depuis un an au Collège Sévigné, qui vise à libérer les après-midis des élèves :

Au lieu de faire venir les enfants matin et soir, au lieu de leur faire traverser quatre fois les rues de Paris et de les tenir éloignées de la famille pendant une grande partie de la journée, le plan était de placer tous les cours dans la matinée, entre neuf heures et midi, de manière à laisser l'après-midi aux soins domestiques ou au travail personnel. L'expérience a été faite et nous croyons devoir en communiquer les résultats, comme nous avons fait du projet.

Les résultats sont excellents. Il n'a pas été difficile de faire tenir dans le cadre de cinq matinées dont on disposait (le jeudi étant jour de congé) les enseignements vraiment utiles et nécessaires. De courts intervalles de récréation, pour laisser respirer les élèves, ont été ménagés après chaque leçon. On n'a jamais aussi bien travaillé au Collège Sévigné. Les enfants, ayant devant elles la perspective d'être libres à midi, se montrent pleines de bonne volonté et ne laissent voir ni fatigue ni impatience ; les succès en tout genre, malgré cette diminution de la scolarité, n'ont été ni moins nombreux ni moins mérités que les années précédentes. Les maîtresses, de leur côté se donnent d'une manière plus complète à leur tâche, sachant qu'elles pourront employer pour leurs propres études la seconde partie de la journée. Quant aux familles, elles sont reconnaissantes de ce nouvel arrangement. Se séparer pour tout le jour d'une jeune fille

⁷⁹ C. Nicault, « Mathilde Salomon, pédagogue et pionnière de l'éducation féminine », art. cit.

⁸⁰ J.-P. de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles*, op. cit., p. 7. Mathilde Salomon décède en 1909.

⁸¹ Ce point est détaillé dans la seconde partie de ce chapitre.

de quinze ans, de seize ans, paraissait dur et gênant à bien des mères. Il ne restait pas le loisir nécessaire pour les travaux à l'aiguille, pour le dessin, la musique. Tout l'espace nécessaire à ces occupations est aujourd'hui largement assuré. De plus, la jeune fille n'est pas enlevée à la vie intérieure de la maison, elle reste l'aide et l'auxiliaire de sa mère. [...] On nous assure, du reste, que l'État va profiter de l'expérience et introduire le système du Collège Sévigné dans les cours secondaires annexes du lycée Racine.⁸²

Bréal affiche ici avec fierté les « résultats excellents » de cette nouvelle expérience dont « l'État va profiter » et positionne ainsi Sévigné comme un établissement pilote qui serait un modèle à suivre pour les républicains. Par ailleurs, cette modification apportée dans le curriculum de Sévigné révèle à quel point ces évolutions sont aussi le reflet de la manière dont est pensé le rôle des jeunes filles dans la famille et plus largement la place qu'elles sont amenées à occuper dans la société. Ainsi, les après-midis sont libérés pour que les jeunes filles puissent rester « l'aide et l'auxiliaire » de leur mère et qu'elles ne soient pas enlevées « à la vie intérieure de la maison ». En supprimant les enseignements de l'après-midi, les jeunes filles ont dorénavant « le loisir nécessaire pour les travaux à l'aiguille, pour le dessin, la musique », activités participant à transmettre de fortes normes de genre.

Le dynamisme d'autres grands établissements laïques se fait également remarquer en cette fin de XIX^e siècle et début du XX^e siècle. On peut notamment citer l'École Alsacienne, fondée en 1874 par des protestants alsaciens⁸³. Qualifiée de « laboratoire laïque et républicain » par l'historien Bruno Poucet, cette école accueille quelques filles à partir de 1905 dans les cours d'allemand et présente plusieurs originalités qui illustrent l'orientation réformatrice prise par certains établissements libres laïques au tournant du siècle⁸⁴. En effet, l'École Alsacienne propose d'une part, un modèle d'éducation laïque avant la construction du modèle républicain, et d'autre part, elle étend rapidement la mixité des classes, dès 1908⁸⁵. Cet établissement est aussi connu pour donner rapidement une place importante aux humanités modernes et à la pratique sportive dans son programme d'études, faisant ainsi concurrence à l'École des Roches de Verneuil d'Avre, établissement destiné à la haute bourgeoisie et considéré comme un « prototype » de l'École nouvelle⁸⁶. Enfin, on peut noter la présence du cours Hattemer qui participe aussi à cette effervescence parisienne. Fondée en 1885 par Rose Hattemer, l'établissement accueille des jeunes

⁸² Michel Bréal, « Une réforme pratique dans l'enseignement des jeunes filles », *La Revue politique et littéraire Revue Bleue*, 12 septembre 1891, p. 1.

⁸³ Georges Hacquard, *Histoire d'une institution française : l'École alsacienne 1871-1891. Naissance d'une école libre*, op. cit.

⁸⁴ B. Poucet, « L'enseignement privé en France au XX^e siècle », art. cit.

⁸⁵ Voir le chapitre 4. Le programme d'études de l'École Alsacienne figure en annexe de l'ouvrage de Georges Hacquard, *Histoire d'une institution française : l'École alsacienne 1871-1891. Naissance d'une école libre*, op. cit.

⁸⁶ Concernant l'École des Roches, voir notamment Nathalie Duval, *L'école des roches*, Paris, Belin, 2009 ; Nathalie Duval, « Un projet d'école contre le baccalauréat : l'école des Roches (1898-1899) » dans *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?* Villeneuve d'Ascq, Revue du Nord - Hors-Série, 2010, p. 170.

filles de l'élite sociale et se construit rapidement une réputation d'excellence⁸⁷. Certaines jeunes filles appartenant à la grande bourgeoisie juive y viennent accompagnées de leur mère pour suivre quelques heures d'enseignement. Le cours devient lui-aussi mixte bien avant le modèle public et se développe rapidement : installé tout d'abord rue Clapeyron, il déménage ensuite dans un plus grand immeuble situé rue de Londres et se dote de plusieurs annexes⁸⁸.

Ce sont ainsi différentes initiatives laïques qui fleurissent dans les dernières décennies du XIX^e siècle et qui marquent leur empreinte dans le paysage éducatif féminin. Certaines ont pu représenter des sources d'inspiration conduisant à faire évoluer le curriculum public mais elles sont aussi révélatrices d'une volonté à réformer l'éducation des jeunes filles au sein de l'enseignement libre et de la capacité de ses acteurs et de ses actrices à agir pour changer les pratiques. Ces initiatives ne sont pas les seuls exemples à témoigner des changements qui se profilent. La fin du XIX^e siècle voit aussi apparaître un nouveau type d'établissement pour jeunes filles.

b. L'apparition des premières institutions pour jeunes filles dans l'enseignement secondaire libre

Alors que les institutions pour jeunes filles sont nombreuses à Paris en 1880, la majorité d'entre elles sont déclarées comme étant des établissements libres d'enseignement primaire alors qu'elles peuvent dispenser un enseignement qui s'étend au-delà de ce premier niveau d'éducation. Toutefois, la fin du XIX^e siècle voit arriver les premières institutions pour jeunes filles déclarées comme établissement libre d'enseignement secondaire, signe d'une conquête d'un espace jusqu'ici masculin.

Pour l'année 1880-1881, le rapport statistique de l'enseignement secondaire libre pour l'académie de Paris recense 147 établissements accueillant 16 271 élèves, essentiellement des garçons⁸⁹. Parmi eux, figure une seule institution pour jeunes filles, celle de Fanny Beautier ouverte un an plus tôt à Saint-Maur-des-Fossés. Sur les 23 élèves accueillies, 18 sont internes, et l'établissement comprend deux collaboratrices dont la directrice, alors âgée de 27 ans. Les

⁸⁷ Christiane d'Ainval, *Le couvent des oiseaux. Ces jeunes filles de bonne famille*, Paris, Perrin, 1991, p. 179. L'auteure écrit que dans les années 1920 « Le niveau du cours Hattemer avait une réputation d'excellence – et de difficulté – justement méritée. On disait que c'était le meilleur ».

⁸⁸ L'établissement est toujours implanté à cette adresse et continue d'accueillir des élèves de classe sociale élevée. Son modèle pédagogique continue par ailleurs à être mis en avant. D'après les renseignements fournis par son dossier pour l'octroi de la Légion d'Honneur, Rose (Rosalie) Hattemer se voit récompenser pour son action menée envers l'éducation des jeunes gens, et non des jeunes filles : « Melle Hattemer a été l'une des premières, sinon la première, à concevoir l'intérêt primordial qu'il y aurait pour les familles de mettre à leur disposition, pour leurs jeunes garçons, des cours préparatoires à l'entrée dans les lycées », dossier consultable en ligne, voir <https://www.leonore.archives-nationales.culture.gouv.fr/ui/#show>. En outre, le Cours Hattemer noue des liens avec le mouvement scout des Éclaireurs de France, voir Nicolas Palluau, *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances. 1919-1939*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.

⁸⁹ AN, AJ/16/4730, rapport statistique de l'enseignement secondaire libre, 1880-1881.

inspections réalisées mentionnent régulièrement « une éducation de famille » donnée dans une « maison bien entretenue » qui dispose « d'une cour et d'un jardin »⁹⁰. En 1897, l'institution accueille 12 jeunes filles, toutes externes. La moitié suit un enseignement secondaire moderne et les autres un enseignement primaire. Les élèves sont accueillies de 10h à 12h et de 13h à 16h et Fanny Beautier assure seule les enseignements, s'occupant « avec sollicitude de ses élèves »⁹¹. Bien que les inspecteurs décrivent à plusieurs reprises une situation peu prospère, l'institution de Fanny Beautier se maintient puisqu'en 1905, plus de vingt-cinq ans après son ouverture, elle existe toujours et accueille cette année-là 19 élèves⁹². Le pensionnat est alors devenu un externat et propose toujours le même programme d'études : un enseignement primaire pour les plus jeunes et un enseignement secondaire spécial qui ne dépasse pas la 3^e pour les plus âgées. L'institution de Fanny Beautier n'est donc pas dans une situation fragile comme le laisse entendre les inspections mais elle fonctionne en suivant le modèle d'une « éducation de famille » qui implique de maintenir un effectif d'élèves limité.

Deux autres établissements secondaires libres mentionnent la présence de jeunes filles à la fin du XIX^e siècle, mais à l'inverse de l'institution pour jeunes filles de Fanny Beautier qui s'adresse à un public exclusivement féminin, ceux-là accueillent initialement des élèves garçons. En 1895, Jeanne Haussoullier, âgée de 43 ans et titulaire du baccalauréat, ouvre un cours pour garçons 43 rue Joubert dans le IX^e arrondissement de Paris. L'inspection réalisée trois ans plus tard explique l'organisation originale de cet établissement :

Mlle Haussoullier fait elle-même tout l'enseignement à l'exception du latin, confié à M. Vasticans, ancien prof de Condorcet, en retraite. Le régime est celui du cours : ces cours ont lieu que 2 ou 3 fois par semaine. Après la 6^e, les élèves vont au lycée Condorcet. Outre ces cours de garçons, Mlle Haussoullier fait, à des jours différents, des cours de jeunes filles qui sont prospères.⁹³

Comme les garçons, les jeunes filles peuvent venir suivre quelques cours plusieurs fois par semaine sans que cela implique un rythme régulier et très établi. Ce fonctionnement « à la carte », loin de l'organisation des lycées de jeunes filles exposée précédemment, semble séduire les familles puisque l'inspecteur note que ces cours sont « prospères ». Toutefois, les notices d'inspection conservées ne permettent pas de savoir si cette organisation persiste dans le temps et quelle est la proportion de jeunes filles accueillies. Cet exemple est tout de même représentatif de la capacité d'adaptation des acteurs et des actrices de l'enseignement libre pour répondre à l'évolution des demandes des familles.

⁹⁰ AN, AJ/16/4708, inspection du 1^{er} mai 1897.

⁹¹ AN, AJ/16/4708, inspection du 1^{er} mai 1897.

⁹² AN, AJ/16/4711, bulletin de situation, 6 novembre 1905.

⁹³ AN, AJ/16/4708, inspection du 8 février 1898.

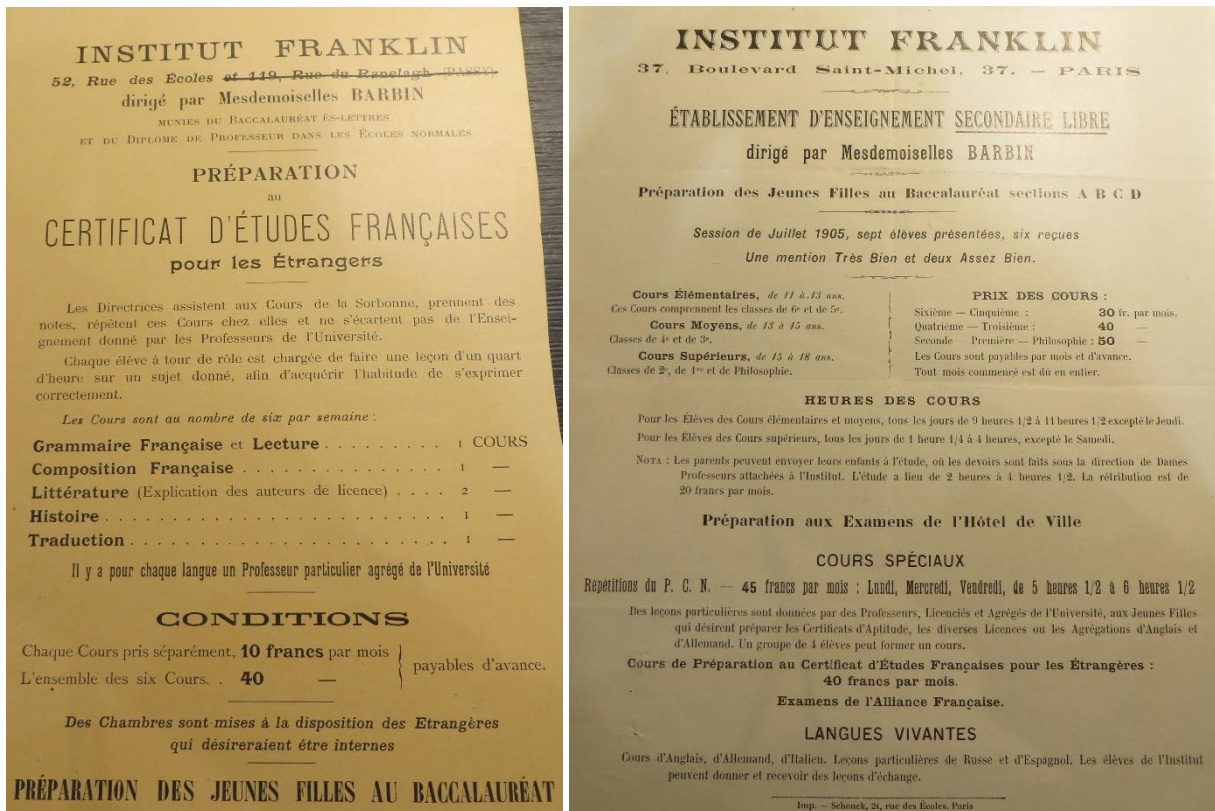
L'institution de Berthe Barbin fondée en 1892 commence elle-aussi à accueillir des garçons puis transforme son établissement en institution pour jeunes filles après plusieurs déménagements. En 1899, son établissement est dénommé « Cours Franklin » et il est installé 8 Chaussée de la Muette dans le XVI^e arrondissement. L'inspection réalisée cette année-là précise que Berthe Barbin donne des cours à des garçons trois fois par semaine et que le programme d'études des lycées est suivi. En outre, il est écrit qu'elle vit avec sa sœur et sa mère et que sa sœur donne des cours à des jeunes filles « à des jours ou heures différentes »⁹⁴. En 1903, l'établissement se trouve désormais rue des écoles, au cœur du quartier étudiant, et se dénomme Institut Franklin. L'inspecteur écrit alors qu'« on ne recevra plus que des jeunes filles âgées de 14 ans, la plupart étrangères »⁹⁵. Cette année-là ce sont effectivement 17 jeunes filles qui préparent le certificat d'études françaises de la Sorbonne⁹⁶. Mais plus étonnant encore, il note qu'une jeune fille suit un enseignement secondaire classique et qu'elle est candidate au baccalauréat. Deux ans avant la mise en place des cours de latin au Collège Sévigné et seulement un an après la réforme Leygues, Berthe Barbin prépare donc une de ses élèves au baccalauréat. Ce cas n'est pas une exception, il témoigne au contraire d'une nouvelle orientation prise par la directrice, comme l'illustrent ces deux brochures commerciales de l'établissement qui n'ont que quelques années d'écart :

⁹⁴ AN, AJ/16/4710, inspection du 19 décembre 1899.

⁹⁵ AN, AJ/16/4710, inspection du 4 mars 1903.

⁹⁶ Pour une description de ce certificat, voir le chapitre 7.

Illustration 10. Brochures de l'Institut Franklin, 1903-1906.



Source : AN, AJ/16/6180, dossier de carrière de Berthe Barbin.

Dans la première brochure, le certificat d'études françaises pour les étrangères est mis en avant alors que la préparation au baccalauréat figure tout en bas de la page. Quelques années plus tard, la présentation est inversée. Désormais, c'est la préparation aux différents baccalauréats et les taux de réussite de l'Institut Franklin qui sont mis en avant. La mention du certificat d'études françaises est quant à elle reléguée en fin de page et en petits caractères. À ce changement d'orientation s'ajoute également une diversification de l'offre éducative proposée puisque l'établissement propose en parallèle une préparation aux examens de l'hôtel de ville menant à l'enseignement ainsi qu'une formation visant l'obtention du certificat d'études physiques, chimiques et biologiques (certificat PCN) pour préparer l'entrée en faculté de médecine⁹⁷. On relève enfin différents cours de langues vivantes, anglais, allemand, italien ou encore espagnol et une préparation aux examens de l'Alliance Française⁹⁸. Cette diversification montre la capacité des actrices de l'enseignement libre à s'adapter aux changements de mœurs mais elle révèle aussi la nécessité qu'ont ces petites structures ne bénéficiant pas de soutiens politique et/ou religieux de suivre de près les tendances du marché

⁹⁷ Yves Verneuil a notamment fait une intervention portant sur le certificat PCN lors du colloque sur l'enseignement supérieur organisé par l'ATHRE en juin 2022. Sa présentation s'intitulait « La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur : débats autour de dispositifs de propédeutique (fin XIX^e siècle – 1947) ».

⁹⁸ Concernant les préparations aux examens de l'Alliance Française, voir le chapitre 6.

éducatif parisien pour continuer d'attirer la clientèle. Par ailleurs, l'Institut Franklin déclare, pour l'année 1904, sept personnes qui sont chargées de l'enseignement de ces différents cours. Parmi elles, on relève la présence de seulement deux femmes, Maria Marguerite et Berthe Barbin qui enseignent respectivement le français et les sciences. C'est donc en majorité des hommes qui enseignent à l'Institut Franklin et si certains sont professeurs dans d'autres établissements libres, d'autres ne sont encore qu'étudiants à l'instar de Jean-Baptiste Monghal, né en 1877 qui étudie les lettres à la Sorbonne et enseigne l'anglais⁹⁹. Tous les professeurs sont plutôt jeunes dans l'ensemble car la plupart est née dans les années 1870¹⁰⁰. Dès lors, si Berthe Barbin fait appel à un personnel masculin comme le fait Mathilde Salomon au Collège Sévigné, celui-ci semble moins expérimenté et ne bénéficie pas de la même réputation auprès du public.

Le quatrième établissement secondaire libre féminin identifié sur la période 1880-1904 présente lui-aussi une organisation singulière. Ce cours à la durée très éphémère, de 1903 à 1906, est en effet dirigé par un homme, Maurice Emmanuel. Il propose à la fois des cours secondaires et des conférences à destination d'un public féminin plus âgé. Si les archives dépouillées révèlent quelques cas d'établissement pour jeunes filles tenus par des hommes, cette pratique, observée en début de période, tend à disparaître rapidement, et il est fort probable que cette situation soit d'ailleurs à l'origine de la courte durée de vie de cet établissement. Professeur d'histoire de l'art aux lycées Racine et Lamartine, Maurice Emmanuel propose des cours secondaires de sciences, de lettres et d'art. Il fait intervenir des hommes pour donner des conférences en histoire, chimie, géologie ou encore botanique¹⁰¹. Là-aussi, les jeunes filles peuvent suivre librement un ou plusieurs cours et venir accompagnées de leur mère ou de leur institutrice, suivant le modèle des cours secondaires instaurés par Duruy en 1867¹⁰². Il n'est donc pas ici question de proposer un enseignement très formel mais plutôt un complément d'éducation à destination des jeunes filles de la bourgeoisie.

Ainsi, la présentation de ces premiers établissements libres féminins déclarés de statut secondaire illustre la diversité de l'offre éducative du privé au tournant du siècle et sa capacité à évoluer pour s'adapter aux mutations sociales. Elle montre aussi que ces derniers ne cherchent pas nécessairement à faire concurrence aux nouveaux lycées de jeunes filles mais qu'ils proposent au

⁹⁹ AN, AJ/16/4710, registre du personnel de l'Institut Franklin, 1904.

¹⁰⁰ Seul Gaston Pérot, né en 1850, est plus âgé.

¹⁰¹ AN, AJ/16/4711, brochure du cours de Maurice Emmanuel. D'après le relevé de situation au 6 novembre 1905, ce dernier enseigne aux lycées Racine et Lamartine de 1898 à 1905.

¹⁰² Concernant l'organisation des Cours Duruy, voir notamment Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit. ; Yves Verneuil, « Les cours secondaires pour jeunes filles à Troyes sous le Second Empire, entre autorités municipales et administration bonapartiste », *Revue d'histoire du XIX^e siècle. Société d'histoire de la Révolution de 1848 et des révolutions du XIX^e siècle*, 10 décembre 2009, n° 39, p. 95-111.

contraire d'autres modalités qui complètent le modèle public et offrent aux familles une variété de possibilités pour l'éducation de leurs filles.

Face au dynamisme de l'enseignement libre laïque, l'enseignement catholique semble au contraire rester immobile devant les nombreuses mutations qui se dessinent. L'interdiction de l'enseignement congréganiste en 1904 marque en revanche un tournant qui pousse ses acteurs et ses actrices à réagir.

4. Les bouleversements causés par les lois anti-congréganistes 1901-1904

Avant la loi de 1901, l'enseignement libre des jeunes filles était assuré, sur tout le territoire français, par de nombreuses et prospères maisons religieuses, où les traditions de la bonne éducation se maintenaient et se transmettaient de génération en génération.

Au lendemain de la funeste loi, la plupart de ces pensionnats, où s'élevait l'élite de la bourgeoisie, durent fermer leurs portes, les immeubles furent confisqués, le personnel dispersé ou exilé. Alors l'État, comptant sur la suppression de la concurrence, multiplia les lycées et collèges de jeunes filles. Si les familles n'accordaient pas leur confiance entière à ces nouvelles maisons, la nécessité en obligeait beaucoup néanmoins à leur confier l'instruction de leurs filles. [...]

Le clergé, alarmé, fit tous ses efforts pour relever de leurs ruines quelques maisons d'éducation. Il fallait tout reconstituer, locaux et personnel. Les bonnes volontés, les sacrifices d'argent aidant, un peu partout on vit renaître les maisons libres d'enseignement des jeunes filles qui prenaient la suite des anciens pensionnats, relevaient la tradition de l'enseignement chrétien et recueillaient une bonne partie de leur ancienne clientèle.¹⁰³

Dans cet article paru dans le *Bulletin de la SGEE*, Augustin Briot, agrégé, docteur ès sciences et professeur à l'Institut Catholique de Paris, brosse avec emphase le portrait de la situation de l'enseignement libre de jeunes filles et retrace ses évolutions depuis la fin du XIX^e siècle. Il fournit ainsi un précieux témoignage des bouleversements ressentis au sein des milieux catholiques à la suite des différentes politiques anticléricales menées entre 1901 et 1904. Ce ne sont effectivement pas que les fermetures d'institutions qui sont déplorées ici mais aussi la situation d'un personnel enseignant qui, du jour au lendemain, s'est retrouvé « dispersé ou exilé » et celle des congrégations dont l'État a « confisqué » de nombreux biens. Selon l'auteur, c'est alors tout un travail de reconstruction qu'il a fallu engager pour voir « renaître les maisons libres d'enseignement des jeunes filles qui prenaient la suite des anciens pensionnats » et « recueillaient une bonne partie de leur ancienne clientèle ». De fait, Briot reconnaît que certaines familles ont envoyé leurs filles dans les

¹⁰³ Augustin Briot, « L'ÉTAT ACTUEL de l'enseignement secondaire libre des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912, p. 535.

nouveaux collèges et lycées mais il affirme aussi que l'enseignement libre catholique s'est trouvé dans l'obligation de se restructurer pour assurer sa pérennité.

Les politiques anticléricales s'intensifient au début du XX^e siècle et aboutissent à plusieurs lois visant à ôter aux congrégations toute influence dans le domaine de l'éducation. Ainsi, la loi du 1^{er} juillet 1901 ne réserve le droit d'enseigner qu'aux congrégations autorisées par le gouvernement et celle du 7 juillet 1904 acte définitivement l'interdiction totale des congrégations enseignantes. La loi de 1904 entraîne alors la fermeture de nombreux couvents et met conséquemment des centaines d'élèves à la porte. Ainsi, le couvent des Oiseaux, qui rencontre un grand succès au XIX^e siècle auprès de l'élite sociale parisienne, accueille à lui seul à la veille de 1904, 150 pensionnaires, 140 élèves dans des classes gratuites et 20 enfants à l'orphelinat¹⁰⁴. Figurant parmi les premières congrégations interdites au lendemain de la parution de la loi, les religieuses organisent leur départ dans la précipitation dès l'été 1904, ce dont témoigne la philosophe Christiane d'Ainval :

La fête de Saint-Pierre-Fourier le 7 juillet se passa rue de Sèvres dans la désolation : il n'y avait pas comme les autres années une foire et un manège de chevaux de bois pour distraire les enfants, mais seulement un bazar où l'on vendait des souvenirs de la maison. Après la séance de la distribution des prix le 29 juillet, les élèves partirent... Lorsqu'il s'agit d'enlever les tables de marbre du réfectoire, celles-ci étaient si lourdes que les chevaux n'arrivaient pas à tirer la charrette. Des amis prirent en dépôt les objets de valeur, d'autres furent vendus aux anciennes, le reste fut envoyé à l'hôtel des ventes. On donna la literie à de pauvres femmes.¹⁰⁵

Les mots de Christiane d'Ainval, ancienne élève du couvent des Oiseaux, présentent eux-aussi un fort ancrage idéologique mais ils donnent à voir dans le même temps le vécu des enseignantes et des familles lors de la fermeture des établissements congréganistes. Elle écrit par exemple la manière dont la scolarité des élèves s'arrête subitement, contraintes de partir dès le 29 juillet 1904. Elle décrit encore la libération à la hâte des bâtiments et elle affirme que les sœurs trouvent refuge en Angleterre, dans le Kent¹⁰⁶. Selon la philosophe, le couvent est ensuite acheté en 1908 par un particulier, Michel Cahen, qui fait démolir les bâtiments pour faire de la spéculation sur ces vastes terrains implantés au cœur de Paris et désormais laissés au plus offrant.

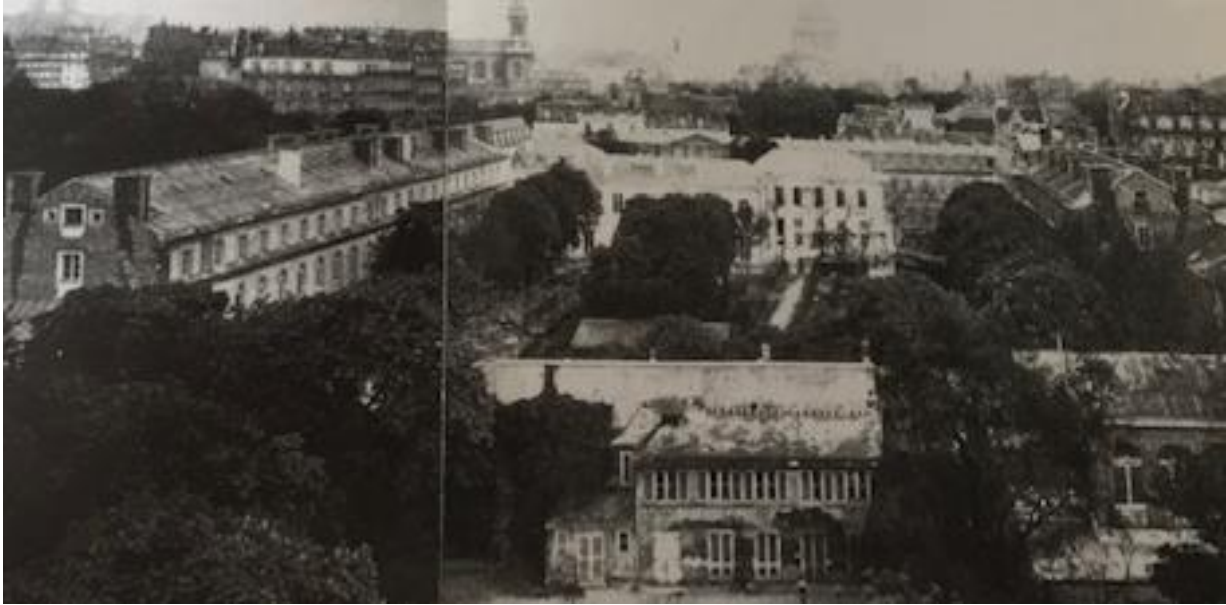
Si le couvent des Oiseaux suscite l'intérêt d'hommes d'affaires, les bâtiments des congrégations intéressent aussi l'État car ils ont l'avantage d'être vastes et de comprendre très souvent des espaces verts. Un cliché représentant le couvent des Oiseaux vers 1890 rend bien compte des spécificités architecturales choisies par les congrégations pour l'éducation des jeunes filles :

¹⁰⁴ Christiane d'Ainval, *Le couvent des oiseaux*, *op. cit.*, p. 171. En 1904, le couvent dénombre 120 religieuses. Christiane d'Ainval, docteure en philosophie, est née en 1927 et a été élève du couvent des Oiseaux. Son ouvrage, qui y est consacré, s'appuie sur ses souvenirs et ceux de ses professeurs et anciennes camarades.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 171-175.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 171. Selon l'auteure, ce sont les pères jésuites qui ont conseillé aux sœurs de venir s'installer en Angleterre. Celles-ci trouvent une propriété à louer dans le Kent, Tower House.

Illustration 11. Photographie du couvent des Oiseaux, vers 1890.



Source : Christiane d'Ainval, *Le couvent des oiseaux. Ces jeunes filles de bonne famille*, Paris, Perrin, 1991, p. 150.

Implanté 86 rue de Sèvres sur presque deux hectares, ces imposants bâtiments encerclent un large espace vert protégé de l'agitation urbaine et participent à recréer « un monde dans la ville ». Agathe de Moncuit de Boiscuillé, une ancienne élève entrée au couvent en 1879 alors qu'elle est âgée de 14 ans, témoigne de la quiétude des lieux :

Si la longue façade donnant sur la rue de Sèvres, avec ses fenêtres toujours closes, présentait un aspect austère, tout s'éclairait [...] aussitôt le portail dépassé. On se trouvait dans une cour ensoleillée terminée par une terrasse dominant les jardins. Un grand escalier de pierre à balustres descendait de cette terrasse vers les marronniers du « rond » où jouaient les élèves. À droite c'était la chapelle gothique et son charmant cloître du XIII^e siècle entouré de massifs, plus loin le petit oratoire des Enfants de Marie caché sous la glycine, les serres, le jardin botanique ; partout des arbres ou des fleurs.¹⁰⁷

Caché derrière la longue façade « austère » des bâtiments, c'est un univers bucolique que décrit Agathe, enthousiasmée par l'abondance des végétaux et le charme des lieux, gorgés de lumière. À l'extérieur, tout lui paraît austère mais à l'intérieur en revanche, tout s'éclaire. En construisant ainsi un espace protégé du monde extérieur, les congrégations proposent un cadre rassurant aux familles pour qui l'éducation des jeunes filles se pense dans un entre-soi. Mais tandis que les bâtiments des

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 163. Agathe de Moncuit de Boiscuillé, née en Bretagne en 1865, entre au couvent des Oiseaux en 1879 et y devient ensuite religieuse. Pour Christiane d'Ainval, ce témoignage est celui qui rend le mieux compte de la vie aux Oiseaux durant la fin du XIX^e siècle.

Oiseaux finissent dans les mains d'un particulier, ce n'est pas le cas de ceux du couvent du Sacré-Cœur, institution pour jeunes filles également très réputée dans le Paris bourgeois du XIX^e siècle¹⁰⁸.

Les vastes immeubles des congrégations, particulièrement adaptés pour accueillir des effectifs importants d'élèves tout en préservant un environnement privilégié, si précieux dans la capitale, suscitent effectivement l'intérêt de l'État en quête de nouveaux espaces pour implanter d'autres lycées de jeunes filles. Celui-ci acquiert donc l'ancien couvent du Sacré-Cœur en 1909 et c'est le lycée Victor Duruy qui y est inauguré trois ans plus tard¹⁰⁹. Quant au lycée Jules Ferry qui ouvre ses portes en 1913, il est construit sur un terrain auparavant occupé par le couvent des Dames Zélatrices de la Sainte-Eucharistie. Ce transfert de biens immobiliers entre l'enseignement privé et public n'est pas sans conséquence puisque, sauf exception, les nouveaux établissements libres n'ont pas pu s'implanter dans les anciens bâtiments congréganistes. Il a donc fallu chercher des immeubles privés, de taille plus réduite et ne disposant que rarement d'un espace vert ce qui est un inconvénient pour l'organisation des récréations et plus généralement pour l'attrait de l'établissement, car les familles bourgeoises réclament souvent ces espaces, jugés indispensables à l'éducation de leurs filles. C'est d'ailleurs pour cette raison que la proximité du Bois de Boulogne ou de Vincennes est régulièrement avancée dans les communications publicitaires des établissements¹¹⁰. Le seul cas trouvé où l'enseignement libre parvient à s'installer dans un ancien immeuble ayant appartenu à une congrégation est celui de Madeleine Daniélou qui loue les bâtiments de l'ancien couvent des Dames Augustines à Neuilly pour installer l'École normale libre (ENL). Blandine-Dominique Berger, auteure d'une biographie sur Madeleine Daniélou, explique en effet que l'ancienne directrice de l'École normale catholique est en quête d'un grand bâtiment pour réaliser son projet d'université libre mais qu'elle ne trouve aucun bâtiment à Paris car ils ont été réquisitionnés. Elle pense alors au couvent des Dames Augustines, occupé par des sœurs anglaises, car « la maison, étant une propriété étrangère, elle avait échappé à la réquisition par l'État français »¹¹¹. L'opération de rachat du couvent échoue mais Madeleine Daniélou parvient tout de même à louer les locaux et à concrétiser son projet de créer une grande institution libre pour jeunes filles¹¹².

Cependant, comme le constate Augustin Briot dans l'article cité plus haut, les nombreuses fermetures de couvents n'entraînent pas pour autant une arrivée massive de nouvelles élèves dans

¹⁰⁸ Les Oiseaux et le Sacré-Cœur attirent tous deux l'élite sociale parisienne mais reposent sur deux modèles éducatifs différents : à l'atmosphère familiale des Oiseaux s'oppose la discipline du Sacré-Cœur qui souhaite former des « femmes fortes », chrétiennes et ayant le sens du devoir. *Ibid.*, p. 150.

¹⁰⁹ H. Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

¹¹⁰ Voir à ce sujet les chapitres 6 et 7.

¹¹¹ Blandine-Dominique Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, Paris, Éditions du Cerf, 2002, p. 84.

¹¹² La suite de cette thèse revient sur la création de l'École normale catholique, son projet éducatif ainsi que sur la figure de sa directrice, Madeleine Daniélou.

les lycées parisiens¹¹³. Ce phénomène est aussi constaté par les inspecteurs d'académie qui font part de leur déception dans les rapports destinés à suivre les créations de lycées de jeunes filles et il est également relevé par plusieurs directrices d'établissements¹¹⁴. Ainsi en 1907, celle du lycée Lamartine constate pour la première fois qu'une partie de l'augmentation des effectifs provient de la fermeture d'établissements congréganistes mais que la proportion de ces nouvelles élèves reste faible :

Le nombre de nos élèves continue à augmenter. Nous avons 38 élèves de plus – dont quelques-unes seulement – une douzaine environ – nous viennent de couvents fermés pendant les dernières grandes vacances. Jusqu'à cette année scolaire, l'augmentation de notre effectif n'avait eu aucun rapport direct avec la fermeture des maisons religieuses.¹¹⁵

Sur les 38 nouvelles élèves ce ne sont donc que « quelques-unes seulement » qui arrivent d'anciens couvents et c'est trois ans après l'édiction de la loi 1904 que la directrice observe « un rapport direct avec la fermeture des maisons religieuses »¹¹⁶. Ce témoignage n'est pas isolé puisque la directrice du lycée Fénelon, plus ancien lycée de jeunes filles installé à Paris, mentionne elle-aussi une concurrence qui ne faiblit pas :

De nombreux établissements rivaux entourent le lycée. Nous relevons plus de 53 cours ou pensions. Les institutions religieuses sécularisées continuent leur concurrence dans des conditions identiques à celles des années précédentes.¹¹⁷

Malgré les bouleversements subis par l'enseignement catholique depuis le début du siècle, celui-ci parvient donc malgré tout à se maintenir et sa concurrence est toujours autant redoutée par les directrices qui n'observent que très peu les effets des mesures prises par les républicains¹¹⁸. En outre, comme nous l'avons évoqué précédemment, les sursis accordés à certaines congrégations qui leur permettent parfois de rester ouvertes après 1904 participent à ce phénomène.

¹¹³ Le même phénomène est observé dans l'enseignement secondaire masculin, voir notamment Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société et crises de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, 1970, p. 193.

¹¹⁴ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit. Le sociologue relève les mots d'un inspecteur qui note que « Les lois récentes n'ont pas porté tous les fruits qu'on pouvait attendre. La concurrence reste très vive » (AN, F/17/14185).

¹¹⁵ AN, AJ/16/2689, rapport sur l'enseignement secondaire rédigé par la directrice du lycée Lamartine destiné au Conseil académique, mai 1907. Ces rapports sont rédigés chaque année par les directeurs et directrices des lycées, masculins et féminins. Ils précisent notamment l'évolution des effectifs, leur répartition par classe et fournissent en outre des observations générales concernant les points forts et les points faibles des établissements.

¹¹⁶ Notons que le lycée Lamartine a déjà presque 15 ans d'ancienneté en 1907 et profite donc d'une position déjà bien établie sur le territoire. Voir annexe 1-C-1.

¹¹⁷ AN, AJ/16/2689, rapport sur l'enseignement secondaire rédigé par la directrice du lycée Fénelon, mai 1907.

¹¹⁸ D'autres études locales telles que celles de Sarah Curtis et de Marianne Thivend permettraient d'en apprendre davantage sur l'exil des congrégations et les voies de sécularisations, voir Sarah Ann Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003 ; Marianne Thivend, *L'école républicaine en ville : Lyon, 1870-1914*, Paris, Belin, 2006.

De fait, si les effectifs des élèves augmentent régulièrement dans les lycées, ce phénomène est davantage le résultat d'un accroissement du nombre de jeunes filles suivant un enseignement secondaire qu'un transfert d'élèves entre l'enseignement privé et public, laissant ainsi entrevoir un développement conjoint des deux modèles. Il apparaît donc que ce n'est pas tant la création de l'enseignement secondaire public féminin qui pousse l'enseignement catholique à se renouveler mais bien les lois de 1901-1904 qui, en voulant supprimer les congrégations du paysage éducatif, l'oblige à sortir de son immobilisme. D'une posture d'observateur critique face à l'initiative républicaine, celui-ci se voit alors contraint de réagir pour poursuivre sa mission éducative. Le diplôme du baccalauréat, désormais plus accessible grâce à la réforme Leygues de 1902, devient alors un objet de conquête pour les milieux catholiques qui y voient un moyen de reprendre la main sur l'éducation des jeunes filles.

II Le baccalauréat : objet de renouvellement de l'enseignement libre féminin, 1902-1914

Les législateurs de 1880 voulaient que l'enseignement des jeunes filles fût désintéressé. Aussi ne donnèrent-ils aucune sanction au diplôme de fin d'études ; seulement la clientèle ne fut pas ce qu'ils avaient espéré. Elle fut et resta surtout démocratique, ayant par conséquent besoin d'une sanction pratique, qu'elle chercha tout naturellement dans les brevets de l'enseignement primaire. Mais le brevet supérieur devient à son tour insuffisant : d'où la préparation au baccalauréat, qui fait d'incessants progrès dans les lycées de jeunes filles. M. Albert Bazouin remarque, avec beaucoup de raison, que la concurrence des établissements libres n'est peut-être pas étrangère à cette progression.¹¹⁹

Dans cet article publié en 1910, Jeanne Crouzet Benaben explique le désintérêt croissant porté au diplôme de fin d'études qui sanctionne l'enseignement secondaire des jeunes filles. Celui-ci, qui accueille une clientèle « démocratique », répond de moins en moins aux attentes des familles qui recherchent « une sanction pratique », notamment grâce à l'obtention du baccalauréat. Celui-ci est en effet convoité par davantage de femmes depuis la fin du XIX^e siècle et les débats portant sur les finalités du modèle éducatif proposé aux jeunes filles s'amplifient depuis la Belle-époque¹²⁰. Comme le rappelle Jeanne Crouzet Benaben, le principe d'éducation désintéressée créé en 1880 se heurte au besoin croissant de pouvoir bénéficier d'une éducation utile, menant à des diplômes et des

¹¹⁹ Jeanne Crouzet Benaben, « Les problèmes actuels de l'enseignement secondaire féminin », *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, novembre 1910, p. 325. Jeanne Crouzet Benaben reprend ici les propos de l'écrivain Albert Bazouin dans un article publié dans *La grande Revue* le 25 octobre 1910.

¹²⁰ Concernant l'accès des femmes au baccalauréat, voir notamment Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », art. cit. ; Mélanie Fabre, *La craie, la plume et la tribune. Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, op. cit.

professions, mais ce changement s'accompagne aussi d'une crise de l'enseignement secondaire masculin¹²¹. Celui-ci fait alors l'objet d'une longue enquête menée par Alexandre Ribot et qui aboutit finalement à la réforme Leygues en 1902¹²². Le baccalauréat qui couronne les études secondaires des jeunes gens se libère partiellement des humanités et ouvre finalement une brèche pour les jeunes filles désireuses de l'obtenir. Les acteurs et les actrices de l'enseignement public comme privé, bousculés par ces changements de mœurs et ces nouvelles possibilités, se trouvent alors contraints d'évoluer pour répondre aux nouvelles demandes de la clientèle. Mais si du côté public, les évolutions attendues sont soumises à la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives, l'enseignement libre se développe quant à lui sans cadre réglementaire fixe ce qui laisse entrevoir la possibilité de réagir plus rapidement. Jeanne Crouzet Benaben ne manque d'ailleurs pas de pointer très régulièrement ce nouvel élan dans son *Bulletin*¹²³. Après le bouillonnement observé au sein de l'enseignement libre laïque au tournant du siècle et l'immobilisme de l'enseignement catholique, les premières décennies du XX^e siècle voient poindre une nouvelle dynamique qui impacte les curriculums et bousculent finalement toute l'offre d'éducation féminine, tant publique que privée.

1. Un mouvement initié par l'enseignement libre laïque

La réforme de l'enseignement secondaire masculin de 1902, résultat d'une vaste commission parlementaire démarrée en 1898 et présidée par Alexandre Ribot, aboutit finalement à une restructuration de celui-ci. En unifiant l'enseignement secondaire classique et moderne, le cursus se compose de deux cycles : un premier cycle de quatre années (de la sixième à la troisième) et un second cycle qui comprend une section moderne et trois sections classiques (latin-grec, latin-langues et latin-sciences). Chaque section mène à la série correspondante du baccalauréat première partie et celui-ci peut ensuite être complété par une seconde partie, en suivant une terminale philosophie ou mathématiques¹²⁴. Cette division en plusieurs sections permet plus facilement aux

¹²¹ Voir notamment Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société et crises de l'enseignement*, op. cit. L'auteure évoque une « longue crise des objectifs » (p. 141) de l'enseignement secondaire masculin entre 1886 et 1895 durant laquelle celui-ci parvient difficilement à faire face à l'élargissement de son public et aux évolutions des finalités éducatives souhaitées par la clientèle.

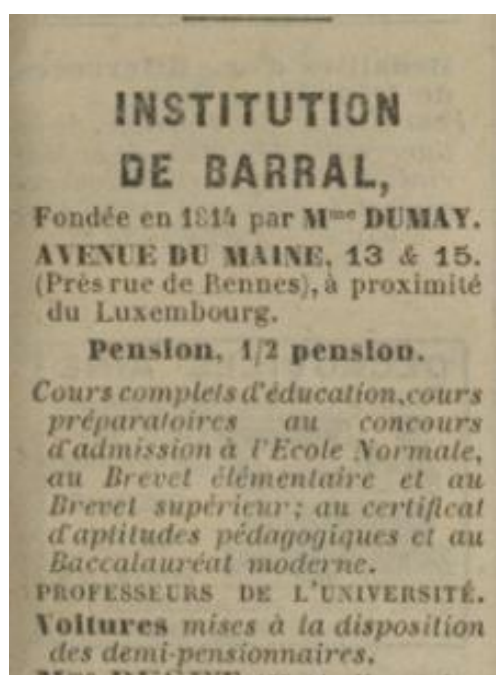
¹²² Voir notamment Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013 ; Jean-François Condette, « La crise des lycées de garçons à la fin du XIX^e siècle. Le point de vue et les propositions des recteurs d'académie » dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2005, p. 427-442 ; Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », art. cit.

¹²³ La question du renouvellement de l'enseignement secondaire féminin et de l'accès au baccalauréat fait l'objet de presque tous les bulletins jusqu'à la Première Guerre mondiale.

¹²⁴ Évelyne Hery, « La réforme pédagogique des lycées en 1902 », *Carrefours de l'éducation*, 2016, vol. 41, n° 1, p. 31-46 ; N. Hulin, *Les femmes, l'enseignement et les sciences*, op. cit., p. 58 ; A. Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », art. cit. D'après Antoine Prost, cette enquête est au départ initiée pour mesurer

jeunes filles de préparer le diplôme mais elles doivent pour cela suivre un enseignement de latin qui n'est pas prévu dans le programme d'études qui s'applique dans les lycées de jeunes filles¹²⁵. Celui-ci ne subit pas pour autant de modification dans les premières années qui suivent la réforme mais certains établissements libres en revanche, tels que l'Institut Franklin évoqué précédemment, prennent quant à eux très tôt une nouvelle orientation pédagogique visant le baccalauréat. Parmi eux, certains sont des institutions implantées de longue date dans la capitale. C'est notamment le cas de l'Institution de Barral, fondée en 1814 qui annonce dans l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* de 1903 une préparation au baccalauréat moderne :

Illustration 12. Annonce de l'Institution de Barral, 1903.



Source : *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin Didot Frères, 1903.

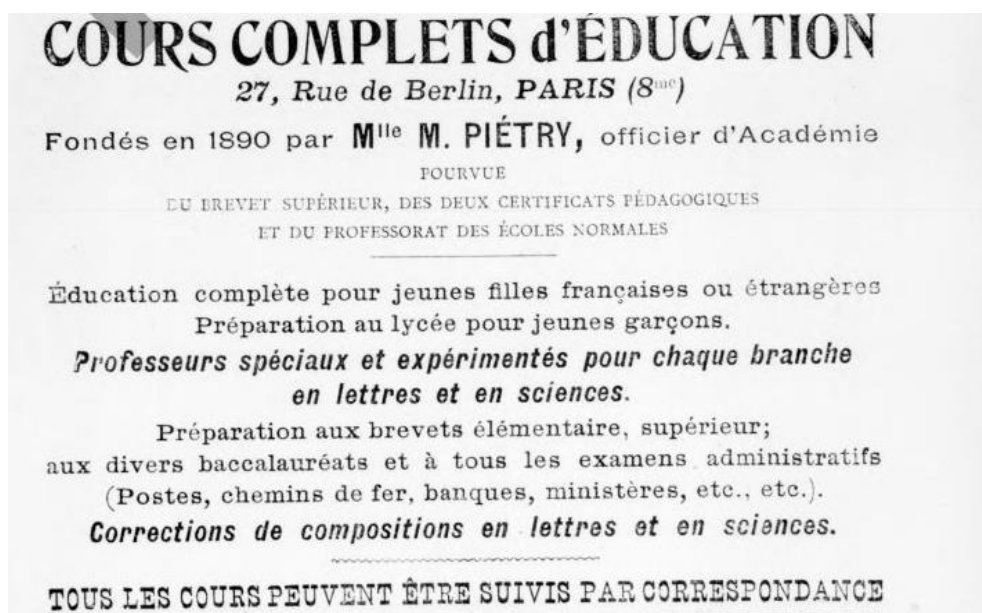
Cet établissement presque centenaire, implanté près du jardin du Luxembourg, est le seul cette année-là à afficher dans l'annuaire une préparation au baccalauréat. Cela ne signifie pas qu'il est le seul à proposer cette formation mais l'annonce prend bien soin de le souligner pour attirer la clientèle, ce qui suggère l'existence d'une demande croissante pour ce diplôme. En listant tous les diplômes préparés, l'Institution de Barral revendique clairement sa volonté de proposer une formation utile aux jeunes filles et de qualité, puisqu'il est affiché en capitales d'imprimerie que les

l'importance de la concurrence de l'enseignement libre masculin qui prône les études classiques mais elle révèle finalement une autre concurrence inattendue, celle de l'enseignement primaire supérieur. La réforme vise finalement à trouver un compromis qui permette à la fois de proposer un enseignement classique et moderne.

¹²⁵ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 398. Au départ, les jeunes filles préparent majoritairement les baccalauréats latin-langues (section B) et latin-sciences (section C) qui ne nécessitent pas l'étude du grec et consacrent une part moins importante aux humanités. Voir Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société et crises de l'enseignement*, op. cit., p. 179-180.

cours sont donnés par des « professeurs de l'Université ». Les annonces publicitaires parues dans la presse confirment que la nouvelle direction prise par ces institutions dès les premières années du XX^e siècle n'est pas exceptionnelle. Ainsi, Mlle Piétry, directrice d'un cours de jeunes filles depuis 1890, fait paraître une annonce dans la presse en 1904 déclarant elle-aussi une préparation au baccalauréat :

Illustration 13. Annonce des cours de Mlle Piétry, 1904.



Source : *Le Volume*, 1^{er} octobre 1904, p. 15.¹²⁶

Là encore, les qualifications du personnel et de la directrice sont mises en valeur puisqu'on peut lire que le personnel est composé de « professeurs spéciaux et expérimentés » et que la directrice est « pourvue du brevet supérieur, des deux certificats pédagogiques et du professorat des écoles normales ». Comme à l'Institution de Barral, le principe d'une éducation diplômante est mis en avant mais le positionnement des deux établissements est cependant différent. Mlle Piétry montre ici une volonté de préparer les jeunes filles à des professions, notamment en les préparant à « tous les examens administratifs (Postes, chemins de fer, banques, ministères, etc.) ». En outre, ce n'est pas une seule section du baccalauréat, le baccalauréat moderne, qui est accessible aux jeunes filles mais également les autres sections qui sont préparées en suivant le programme du « lycée de jeunes garçons ». Mlle Piétry n'est pas la seule à déclarer proposer le programme secondaire masculin aux jeunes filles. C'est aussi le choix fait par Berthe Barbin pour l'Institut Franklin. Dans les années qui suivent, l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* comprend davantage d'annonces mentionnant une préparation à divers examens et notamment au baccalauréat. L'organisation des cours de latin au

¹²⁶ Cette revue, parue de 1888 à 1917, s'adresse aux instituteurs et institutrices ainsi qu'à leur famille.

Collège Sévigné dès 1905 n'est donc pas une innovation mais s'inscrit dans un mouvement plus large initié par des institutions laïques, parfois implantées depuis de nombreuses années sur le territoire parisien¹²⁷.

Les réussites au baccalauréat sont par ailleurs mises en avant dans les supports publicitaires des établissements, à l'instar du prospectus de l'Institut Franklin présenté plus haut qui mentionne pour la session de 1905 six élèves admises sur sept présentées et trois mentions. Ces résultats ne manquent pas de susciter l'intérêt à l'académie puisqu'ils font l'objet d'une surveillance dès 1908, au moment même où Théodore Steeg, futur ministre de l'Instruction publique, propose d'instituer des préparations au baccalauréat dans l'enseignement public féminin¹²⁸. Il est ainsi possible d'avoir un suivi pour les établissements secondaires libres, notamment l'Institut Franklin. Celui-ci présente régulièrement des jeunes filles à l'examen comme en témoigne ce document :

¹²⁷ Lors de la mise en place de ces cours à Sévigné, le collège ne prépare qu'au baccalauréat latin-langues, voir Vincent Duclert, « Mathilde Salomon. Une femme d'action au tournant du siècle », art. cit., p. 55.

¹²⁸ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 398. Selon Françoise Mayeur, cette proposition est le résultat de la concurrence faite par l'enseignement libre mais la plupart des lycées de jeunes filles est contre. La mise en place de cette préparation dans l'enseignement public est présentée dans la suite de ce chapitre.

Illustration 14. Résultats au baccalauréat de l'Institut Franklin, 1908-1909.

Académie de Paris. Institution dirigée par M. *de Barbin*
à Paris - 5^e - Boulevard S^t Michel, 37

Statistique des résultats des examens subis par les élèves en 1908 et 1909.

	Nombre des Élèves en 1908			Nombre des Élèves en 1909		
	Présentés	Admissibles	Admis	Présentés	Admissibles	Admis
Ecole Polytechnique						
Ecole Normale Supérieure (Lettres)						
Bourges de Science (Lettres)						
Ecole Normale Supérieure (Sciences)						
Bourges de Science (Sciences)						
Ecole de Saint-Cyr						
Ecole Navale						
Ecole Centrale						
Ecole des Ponts et Chaussées						
Ecole des Mines						
Ecole des Mines de St Etienne						
Ecoles Supérieures de Commerce						
Institut Agronomique						
Ecoles d'Agriculture						
Ecoles vétérinaires						
Ecoles des Arts et Métiers						
Ecole des Chartes						
Science (à Lettres ou à Sciences)						
Baccalauréat						
1 ^{re} partie (Latin, Grec)						
— (Latin, Langues)	4	3	3	7	6	6
— (Latin, Science)						
— (Sciences, Langues)						
2 ^{de} partie (Philosophie)				2	1	1
— (Mathématiques)						
Baccalauréat 2 ^{de} partie						
Philosophie						
Mathématiques						

Source : AN, AJ/16/4713.

Les résultats sont très satisfaisants puisqu'en 1908 trois jeunes filles sur quatre sont admises et en 1909 ce sont sept jeunes filles sur neuf présentées qui obtiennent le baccalauréat. Il n'est malheureusement pas possible de comparer ces données à des statistiques indiquant le nombre total de candidates au baccalauréat à cette période puisqu'aucune distinction sexuée n'apparaît encore dans les tableaux ministériels, révélant ainsi à quel point ce diplôme demeure un attribut masculin en ce début de XX^e siècle¹²⁹.

¹²⁹ Jeanne Crouzet Benaben déplore en 1913 que « Les tableaux publiés par le *Bulletin officiel de l'Instruction publique* ne séparent pas dans leurs résultats les candidats et les candidates au baccalauréat ». Elle a réclamé ces informations à l'Université de Paris ce qui lui permet de fournir pour cette année-là quelques informations que nous joignons dans la suite de ce chapitre.

Face à l'augmentation du nombre d'établissements affichant une formation diplômante dans l'*Annuaire de commerce*, on observe aussi la persistance d'un modèle d'éducation désintéressée. C'est notamment le cas de l'École La Bruyère fondée en 1908 et dirigée par Madeleine Hazenfratz, âgée de 29 ans et titulaire du baccalauréat classique¹³⁰. Implantée rue Marcel Renault dans le XVII^e arrondissement, cette institution comprend un personnel exclusivement féminin dont la plupart enseigne dans l'enseignement libre¹³¹. Un an plus tard, ce sont 57 élèves, toutes externes, qui suivent un enseignement primaire et secondaire de premier cycle :

Illustration 15. Effectifs de l'Institution La Bruyère, 1909.

3^e ÉLÈVES.

Nombre des élèves.....	pensionnaires 5 demi-pensionnaires 5 externes 57	} TOTAL :
Combien occupent des chambres particulières?.....		

RÉPARTITION PAR DIVISION D'ENSEIGNEMENT.

	NOMBRE des ÉLÈVES.	SUIVANT LES COURS d'un Lycée																																																						
Cours préparatoires aux grandes écoles de l'Etat (Normale, Polytechnique, Centrale, Saint-Cyr, Navale, Institut agronomique).....	"																																																							
Cours préparatoires aux écoles commerciales, industrielles (arts et métiers et autres), agricoles, de l'Etat ou libres.....	"																																																							
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 10%; border-left: 1px solid black;">Mathématiques.....</td> <td style="width: 10%; border-left: 1px solid black;">Section A.....</td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black;"></td> <td style="border-left: 1px solid black;">Section B.....</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2^{me} Cycle.</td> <td style="border-left: 1px solid black;">Philosophie.....</td> <td style="border-left: 1px solid black;">Section A.....</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nombre total des élèves (5).</td> <td style="border-left: 1px solid black;"></td> <td style="border-left: 1px solid black;">Section B.....</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black;">Première et Seconde.</td> <td style="border-left: 1px solid black;">Section A.....</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black;"></td> <td style="border-left: 1px solid black;">Section B.....</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black;"></td> <td style="border-left: 1px solid black;">Section C.....</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black;"></td> <td style="border-left: 1px solid black;">Section D.....</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">. 5</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		Mathématiques.....	Section A.....						Section B.....				2 ^{me} Cycle.	Philosophie.....	Section A.....				Nombre total des élèves (5).		Section B.....					Première et Seconde.	Section A.....						Section B.....						Section C.....						Section D.....							. 5			. 5	
	Mathématiques.....	Section A.....																																																						
		Section B.....																																																						
2 ^{me} Cycle.	Philosophie.....	Section A.....																																																						
Nombre total des élèves (5).		Section B.....																																																						
	Première et Seconde.	Section A.....																																																						
		Section B.....																																																						
		Section C.....																																																						
		Section D.....																																																						
			. 5																																																					
1 ^{er} Cycle.	3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e	Section A.....																																																						
Nombre total des élèves (15).		Section B.....																																																						
			15																																																					
Enseignement élémentaire (7 ^e et 8 ^e).....			11																																																					
Enseignement professionnel (industriel, commercial, agricole).....																																																								
Enseignement primaire (9 ^e , 10 ^e 11 ^e , classe enfantine).....			26																																																					
TOTAUX.....			57																																																					

Source : AN, AJ/16/4713.¹³²

L'effectif est relativement élevé par rapport à d'autres structures mais on observe toutefois que la majorité des élèves se situe dans les classes primaires. Ce sont ainsi quinze jeunes filles qui suivent le premier cycle de l'enseignement secondaire et cinq seulement qui sont dans le second cycle.

¹³⁰ AN, AJ/16/4713, bulletin de situation de l'Institution La Bruyère, 5 novembre 1909.

¹³¹ En 1912, le personnel se compose de dix enseignantes françaises et une étrangère. Parmi elles, on peut noter la présence de Jeanne Le Chevalier, suppléante au lycée Fénelon.

¹³² Ce formulaire étant prévu pour les établissements secondaires libres, tels que définis par la Loi Falloux de 1850, il ne prévoit pas le cursus du secondaire féminin.

Aucune préparation au baccalauréat, aux brevets ou aux certificats n'est mentionnée cette année-là et les années suivantes. Cet établissement attire tout de même de nombreuses familles, signe que la quête de diplôme n'est pas recherchée par toutes et que les motivations qui les poussent à choisir l'enseignement libre sont complexes. En 1912, l'institution La Bruyère ne faiblit pas car elle reçoit 82 élèves dont 37 jeunes filles qui suivent un enseignement secondaire (27 dans le premier cycle et 10 dans le second).

La première impulsion donnée par certains établissements libres laïques résulte ainsi de démarches individuelles, initiées par la volonté de répondre aux nouvelles attentes de la clientèle. Cette dynamique ascendante, telle qu'elle est définie par Philippe Jonnaert, Christian Depover et Raïssa Malu, conduit finalement à modifier en partie les curriculums de l'enseignement libre pour jeunes filles mais elle pousse aussi à faire bouger d'autres acteurs de l'éducation pour jeunes filles, notamment au sein des milieux catholiques et de l'enseignement public¹³³.

2. L'enseignement catholique en ordre de marche

Après l'interdiction des congrégations enseignantes en 1904, l'enseignement catholique se trouve donc contraint de se réorganiser afin de maintenir l'influence de l'Église dans l'éducation des jeunes filles et reprend dans cet objectif plusieurs projets formulés au cours du XIX^e siècle, notamment par Mgr Dupanloup. Pour soutenir l'enseignement catholique, l'épiscopat français condamne le principe de laïcité achevé par la loi de 1905 et demande aux familles de scolariser leurs enfants dans des établissements libres. En outre, le pape Pie X encourage les efforts visant à améliorer l'éducation des filles. En 1909, celui-ci s'adresse en effet aux organisations féministes et rappelle que les femmes « ne sont ni servantes ni esclaves, mais compagnes et associées de leurs maris »¹³⁴. À ces incitations, s'ajoute enfin la montée de critiques à l'encontre du modèle d'éducation désintéressée voulu par les républicains, qui laisse alors entrevoir une opportunité pour les acteurs de l'enseignement catholique : celle de reprendre la main sur un espace d'influence qui leur a été retiré. Les archives académiques, les brochures d'établissement mais aussi le *Bulletin de la SGEE* révèlent ainsi que l'éducation des jeunes filles devient un objet de (re)conquête les poussant à s'organiser. Marguerite Teillard Chambon, membre du Comité pour l'enseignement des jeunes filles constitué par la SGEE en mars 1911 dans le but d'organiser et promouvoir l'enseignement féminin

¹³³ Philippe Jonnaert, Christian Depover, et Raïssa Malu, « Chapitre 1. Innovation et mise en œuvre du curriculum », art. cit.

¹³⁴ Yves Verneuil, « L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours », art. cit. Concernant les mobilisations féminines au sein des milieux catholiques au début du XX^e siècle, voir notamment Bruno Dumons, « Mobilisation politique et ligues féminines dans la France catholique du début du siècle. La ligue des femmes françaises et la ligue patriotique des françaises (1901-1914) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, vol. 73, n° 1, p. 39-50.

catholique, déclare sur ce point en 1911 : « Reconnaissons que l'occasion est belle, il nous la faut saisir, et donner aux jeunes filles la culture qu'elles demandent, *qu'elles iraient chercher ailleurs que chez nous, si elles ne la trouvaient pas dans nos institutions libres* »¹³⁵. L'objectif consiste non seulement à faire concurrence à l'enseignement public mais aussi aux institutions libres laïques qui proposent une préparation au baccalauréat et pour ce faire, la SGEE et l'Institut Catholique de Paris tentent d'uniformiser l'offre d'éducation des jeunes filles en proposant un programme d'études à appliquer au sein de toutes les institutions.

a. Des établissements catholiques pour jeunes filles qui se multiplient après 1904

Dès 1903 et jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale, les efforts de l'enseignement catholique pour reconquérir le marché éducatif parisien se font sentir. Le projet d'accueillir des jeunes filles à l'Institut Catholique de Paris formulé par Mgr d'Hulst à la fin du siècle dernier n'a pas eu le temps d'aboutir mais l'établissement ouvre finalement un cours supérieur en 1903 qui se compose de conférences destinées aux jeunes filles du monde¹³⁶. La brochure pour l'année 1905-1906 donne quelques précisions puisqu'on peut lire que ce cours est organisé de décembre à juin, que les conférences sont données les mercredis et vendredis et enfin qu'elles portent sur l'histoire, la géographie, la littérature et la philosophie¹³⁷. Celle-ci reste cependant particulièrement centrée sur la morale, faisant ainsi écho au vœu formulé par Mgr Dupanloup¹³⁸. Pour attirer les jeunes filles, la brochure mentionne que ces dernières peuvent être accompagnées et que des réductions tarifaires sont appliquées si des sœurs s'inscrivent en même temps. En reprenant le modèle des cours mis en place par Victor Duruy, l'Institut Catholique vise ici à proposer une éducation prolongée qui reste cependant désintéressée. Un an plus tard, l'Institut normal libre de la Madeleine, fondé par des « pères de famille » parmi lesquels figure Denys Cochin, fervent défenseur de l'enseignement catholique, ouvre ses portes au 16 rue de la Ville-l'Évêque dans le VIII^e arrondissement de Paris, et affiche sa volonté de répondre aux nouveaux besoins en matière d'éducation féminine¹³⁹. Le *Bulletin de la Ligue de la liberté d'enseignement*, association laïque fondée en

¹³⁵ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912, p. 555. La création de ce comité est représentative de la volonté d'organisation des acteurs de l'enseignement catholique, particulièrement prégnante dans les années qui suivent les lois 1901-1904. Constitué par plusieurs directrices de l'enseignement libre pour jeunes filles, celui-ci met en place une commission destinée à réfléchir à la création d'un programme d'études destiné aux établissements catholiques féminins. Cette commission est présidée par le vice-recteur de l'Institut Catholique.

¹³⁶ F. Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit.

¹³⁷ AN, AJ/16/4737, brochure des cours supérieurs pour jeunes filles de l'Institut Catholique de Paris, 1905-1906.

¹³⁸ Pour le premier trimestre le programme de philosophie s'intitule « Les données et le sens du problème moral », pour le second trimestre il porte sur « les fondements de la moralité ».

¹³⁹ Pour une présentation de la forme juridique de cet établissement, voir le chapitre 1.

1902 pour défendre le principe de liberté d'enseignement, présente l'orientation choisie par cette initiative catholique :

Si la méthode éducative de l'Institut normal libre de la Madeleine est une méthode respectueuse de la tradition chrétienne, c'est aussi une méthode de progrès.

Destinée aux jeunes filles du XX^e siècle, elle entend s'adapter aux besoins présents de la société ; elle s'inspire des conditions nouvelles d'existence qui sont faites à la femme ; elle tient compte, dans le cours des études, des devoirs de la vie familiale et sociale que l'avenir réserve à la jeune fille. Mais elle ne perd jamais de vue que le but suprême de toute culture vraiment libérale et de toute éducation féminine est de former la jeune fille à la pondération de l'esprit, à la rectitude du jugement, à la délicatesse du goût, au sens pratique de la vie, à l'élévation du caractère et des sentiments, à la droiture de la conscience.¹⁴⁰

Il s'agit donc tout à la fois de s'adapter « aux conditions nouvelles d'existence qui sont faites à la femme » tout en préservant le modèle de la femme chrétienne, morale, mesurée, qui doit faire preuve de « délicatesse » et de « sens pratique ». Ce cliché pris dans la cour de récréation en 1908 montre que les élèves accueillies appartiennent à différentes tranches d'âge :

Illustration 16. Élèves de l'Institut normal libre de la Madeleine, 1908.



Source : carte postale conservée dans la collection numérisée du Musée national de l'Éducation.

¹⁴⁰ *Bulletin de la Ligue de la liberté d'enseignement*, 1904, p. 64. Denys Cochin participe également à la fondation de la Ligue de la liberté d'enseignement en 1902. Un Bulletin paraît entre 1904 et 1910, année où la Ligue disparaît. Voir Sara Teinturier, *L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique*, Thèse de doctorat, Rennes, Université de Rennes 1, 2013, p. 277.

Dans cette vaste cour ornée d'arbres en plein cœur de Paris, les élèves portent toutes le même uniforme (hormis une élève vêtue de blanc), participant alors à créer une certaine unité au sein du groupe. L'établissement propose dès son ouverture un triple fonctionnement, internat, externat et conférences pour les plus âgées, et son effectif augmente régulièrement, passant de 250 élèves la première année à 641 à la veille de la Première Guerre mondiale¹⁴¹. En même temps qu'elles reçoivent des enseignements, elles bénéficient aussi d'une éducation religieuse poussée puisque des maîtresses les conduisent « aux catéchismes de la Madeleine » et celles qui suivent les cours supérieurs bénéficient d'une conférence religieuse donnée par un prêtre deux fois par mois¹⁴². Fénelon Gibon, secrétaire de la SGEE, et auteur d'un ouvrage consacré à l'enseignement secondaire libre féminin, publie les statistiques de réussite aux différents diplômes préparés à l'Institut normal libre de la Madeleine depuis son ouverture :

Illustration 17. Statistiques de réussite aux examens de l'Institut normal libre de la Madeleine, 1904-1914.

ANNÉES	BREVETS ÉLÉMENTAIRES	BREVETS SUPÉRIEURS	BACC. LATIN-LANGUES	
			1 ^{re} partie	2 ^e partie
1904	5	1		
1905	8	3		
1906	11	1		
1907	15	3		
1908	9	2		
1909	23	2	3	
1910	22	5	4	
1911	12	4	5	
1912	15	1	5	7
1913	12	2	5	5
1914	10	6	6	6

Source : Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, op. cit., p. 109.

L'établissement présente donc dès 1909 des élèves au baccalauréat et ce nombre augmente chaque année avec une présentation à la seconde partie du diplôme qui débute en 1912. Il est par ailleurs intéressant de noter que, dans le même temps, les candidates aux brevets élémentaires sont de moins en moins nombreuses, signe d'un désintérêt progressif pour ce diplôme. D'autres établissements catholiques ouvrent à Paris la même année, notamment Notre-Dame-des-Champs près du jardin du Luxembourg. Son fonctionnement (internat, externat, cours supérieurs) et l'orientation religieuse sont identiques à ce qui s'observe au sein de l'Institut Normal libre de la Madeleine mais ce dernier reste toutefois exceptionnel car il présente les effectifs d'élèves les plus importants¹⁴³.

¹⁴¹ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, op. cit., p. 109.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Ibid.*, p. 110. D'après l'auteur, Notre-Dame-des-Champs accueille un peu plus de 500 élèves sur la période allant de 1904 à 1914, nombre bien inférieur à celui de l'Institut normal libre de la Madeleine.

En 1906 et 1907, deux autres initiatives catholiques d'ampleur voient le jour : l'École normale catholique (ENC) fondée par Louise Desrez et Madeleine Daniélou rue de Rennes, et l'École normale libre (ENL) rue Oudinot, institution créée par Madeleine Daniélou après qu'elle a cessé sa collaboration avec Louise Desrez pour des divergences d'opinion sur lesquelles nous reviendrons. Tandis que l'Institut normal libre de la Madeleine n'affiche pas clairement la volonté de préparer des enseignantes durant les premières années de son existence, c'est au contraire toute la raison d'être de l'ENC et de l'ENL, et pour ce faire, elles proposent des préparations à différents diplômes, dont le baccalauréat. Le *Bulletin de la SGEE* présente en 1907 les différents diplômes préparés au sein de l'ENC :

L'École Normale Catholique a donc été créée dans un double but :

1° Permettre aux jeunes filles se destinant à l'Enseignement libre, aussi bien qu'aux institutrices déjà en exercice, de préparer dans les conditions les plus rapides et les plus favorables les examens du baccalauréat, du brevet supérieur, du certificat d'aptitude pédagogique, du certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire.

2° Donner à toutes une formation pédagogique sérieuse par des cours de pédagogie morale, intellectuelle et pratique et de psychologie de l'enfant, accompagnés d'exercices pratiques.¹⁴⁴

Ainsi, le baccalauréat apparaît, entre autres, sur le même plan que les certificats d'aptitude à l'enseignement et constitue un sésame d'entrée pour travailler dans l'enseignement libre alors qu'il n'ouvre pas les portes de l'enseignement public. Cette plus grande utilité du diplôme justifie aussi probablement les efforts des acteurs de l'enseignement libre, laïque comme catholique, pour le rendre accessible à un public féminin. Il ne s'agit pas seulement de répondre à une demande de la clientèle qui considère parfois le baccalauréat comme une sécurité pour celles qui ne se marient pas, mais il permet aussi d'élever le niveau de qualification des enseignantes, particulièrement critiqué dans l'enseignement libre à la fin du XIX^e siècle¹⁴⁵. Les deux initiatives bénéficient par ailleurs d'appuis non négligeables puisque l'ENC est placée sous le patronage du cardinal Amette, archevêque de Paris et l'ENL bénéficie quant à elle du soutien de Mgr Baudrillart, recteur de l'Institut Catholique de Paris. Les deux établissements proposent une préparation à tous les baccalauréats et instituent donc des cours de philosophie et de latin¹⁴⁶. L'inspection réalisée en 1911 à l'ENC recense par exemple vingt-cinq élèves pour l'année 1909-1910 dont la grande majorité

¹⁴⁴ *Bulletin SGEE*, avril 1907, p. 294.

¹⁴⁵ Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », art. cit. L'auteure explique que la petite et moyenne bourgeoisie voient parfois ce diplôme comme un filet de sécurité qui remplace la dot au tournant du XX^e siècle.

¹⁴⁶ À l'ENL, la philosophie est enseignée à partir de 1907 par Clodius Piat, prêtre agrégé de philosophie et professeur à l'Institut Catholique, voir Annabelle Bonnet, *La barbe ne fait pas le philosophe*, *op. cit.*, p. 106.

s'est présentée au baccalauréat : quinze à la première partie qui sont douze à être admises dans les différentes sections : une en latin-grec, neuf en latin-langues, deux en sciences-langues ; et huit à la seconde partie avec sept jeunes filles admises, six en philosophie et une en mathématiques. La réussite à cet examen est d'ailleurs affichée dans les brochures de l'ENC qui prend aussi le soin de préciser le nombre de mentions obtenues¹⁴⁷. L'ENC, comme l'ENL, se développent dans les années qui suivent, tant par les effectifs d'élèves accueillies que par le nombre de candidates présentées aux examens d'État.

Aux côtés de ces différentes institutions catholiques qui choisissent très tôt d'instaurer une préparation au baccalauréat, d'autres au contraire, choisissent de proposer une formation qui se rapproche plus d'un complément d'éducation et s'adresse le plus souvent aux classes sociales les plus aisées. C'est notamment le cas du Cours Montalembert fondé en 1907 et dirigé par Jeanne Burty¹⁴⁸. En 1909, il accueille 53 élèves dont cinq seulement suivent le premier cycle de l'enseignement secondaire et aucune mention n'est faite d'une quelconque préparation de diplôme. Pour autant, cela n'empêche pas l'établissement de se développer, montrant ainsi la persistance d'une demande pour un modèle d'éducation désintéressée. Celui-ci se conçoit cependant dans l'exigence puisque l'établissement déclare vouloir donner « une instruction religieuse solide, un enseignement complet et sérieux¹⁴⁹ » et n'hésite pas pour cela à solliciter des enseignants du lycée Louis-le-Grand et Henri IV dont la présence est remarquée lors de l'inspection réalisée en 1911¹⁵⁰. Finalement, pour répondre à la demande de sa clientèle, le Cours Montalembert, qualifié comme étant une « émanation du groupe universitaire catholique », prend le virage du baccalauréat durant la Première Guerre mondiale, même si « certaines familles protestent, jugeant le latin inutile pour les jeunes filles »¹⁵¹.

En parallèle de ces multiples initiatives catholiques qui modifient le paysage éducatif parisien au tournant des années 1910, la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement (SGEE) et l'Institut Catholique de Paris tentent de renforcer leurs positions dans l'éducation des jeunes filles. Dès 1911, ces derniers montrent en effet une volonté d'unir leurs efforts afin de proposer un programme d'études inédit à destination des jeunes filles.

¹⁴⁷ AN, AJ/16/4739, brochure de l'École normale catholique, vers 1915.

¹⁴⁸ Une présentation de la forme juridique du Cours Montalembert figure dans le chapitre 1.

¹⁴⁹ AN, AJ/16/6182, brochure du Cours Montalembert, non datée.

¹⁵⁰ AN, AJ/16/6182, dossier de carrière de Jeanne Burty, inspection réalisée le 15 février 1911.

¹⁵¹ AN, AJ/16/6182, dossier de carrière de Jeanne Burty, inspection réalisée en 1917. Mgr Petit de Julleville, Jean Guiraud et Mgr Audollent sont notamment cités.

b. Un projet de programme d'études pour unifier et renforcer l'initiative catholique

Alors que la réforme de l'enseignement public féminin réclamée tarde à se faire jour et que la création de cours de latin se multiplie dans les lycées, pérennisant ainsi un aménagement provisoire du programme d'études, l'enseignement catholique, lui, n'ignore pas le vent de changement qui souffle et entend les critiques formulées à l'encontre du modèle public. La SGEE et l'Institut Catholique s'impliquent beaucoup dans les projets de réorganisation de l'enseignement féminin catholique, particulièrement entre 1911 et 1914. Ils se préoccupent entre autres de la création d'un programme d'enseignement ou encore de la question de la formation des enseignantes et des directrices et démontrent, à travers cette implication, une volonté de réagir face à la concurrence des établissements publics et libres laïques.

La liberté d'enseignement laisse la possibilité aux établissements d'innover et de s'adapter rapidement aux demandes de la clientèle mais elle peut aussi être une source de désorganisation qui constitue un argument en faveur de la tentative d'uniformisation menée par la SGEE et l'Institut Catholique¹⁵². En 1912, le *Bulletin de la SGEE* fait ainsi le constat « d'un grand mal », celui d'un trop grand individualisme au sein de l'enseignement libre féminin :

notre enseignement libre féminin, en dépit de sa vitalité – qui, grâce à Dieu n'est pas douteuse – souffre d'un grand mal, l'*inorganisation*, si l'on peut dire, l'absence de lien entre des œuvres qui concourent pourtant à un même but. Il souffre, disons le mot, d'un individualisme un peu craintif, peut-être même (pourquoi ne pas en convenir ?) un peu ombrageux parfois. [...] Nos programmes, dont on peut dire qu'il y en a autant que d'institutions, offrent quelque chose d'assez déconcertant et d'assez incommode, si on les compare à l'uniformité des programmes officiels. Lorsqu'une famille se déplace, change de ville, ou même de quartier de Paris, une jeune fille, qui suivait la deuxième ou la troisième année d'un lycée, est assurée de retrouver le même objet d'études dans la classe de deuxième ou de troisième année du nouveau lycée où elle entre. Pas de saut brusque retours en arrière. D'ailleurs, dans nos collèges libres de garçons, les programmes sont unifiés. Il serait bien désirable qu'il en fût de même pour les institutions de jeunes filles¹⁵³.

Par ces mots, Marguerite Teillard-Chambon, première directrice de l'Institut Notre Dame des Champs et membre du Comité pour l'enseignement des jeunes filles, oppose à « l'inorganisation » de l'enseignement libre, qui comprend presque autant de programmes d'études que d'institutions, « l'uniformité des programmes officiels », qui permet aux familles de trouver une continuité dans les études de leurs filles, même en cas de changement d'établissement¹⁵⁴. Cette absence de normativité éducative au sein de l'enseignement libre féminin est mise en avant comme une

¹⁵² Voir chapitre 1. Cette liberté sera réduite par la loi Debré qui crée un contrat d'association avec l'État. Voir notamment B. Poucet, « L'enseignement privé en France au XX^e siècle », art. cit.

¹⁵³ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, 1912, p. 550-551. Un portrait de Marguerite Teillard-Chambon figure dans le chapitre 5.

¹⁵⁴ Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon. En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, Paris, Salvator, 2016.

faiblesse, qui ne concerne de surcroît que l'éducation des jeunes filles puisque celle des garçons s'appuie sur des « programmes unifiés ». La SGEE affiche ici la volonté de renouveler l'offre d'éducation des institutions dans l'intérêt des jeunes filles mais elle ne cache pas pour autant son ambition de concurrencer l'enseignement public :

L'indétermination où se trouve notre enseignement peut nous permettre, si nous savons en profiter, de progresser et de préparer l'avenir. Mais nous avons des raisons plus hautes et d'un tout autre ordre à faire valoir en faveur de la culture secondaire des jeunes filles, et c'est d'abord un motif de noble, de légitime émulation. Nous devons tenir à honneur, nous catholiques, de donner à nos filles un enseignement égal en valeur à celui que leur offre l'Université.¹⁵⁵

L'absence de cadre légal de l'enseignement secondaire libre féminin place celui-ci dans une « indétermination » certaine puisqu'aucun texte n'en règlemente son fonctionnement¹⁵⁶. Ce vide juridique constitue dès lors une opportunité d'agir pour la SGEE et l'Institut catholique de Paris, qui peuvent ici occuper les fonctions de régulateur délaissées par l'État et imposer un cadre à suivre, visant à structurer et unifier l'offre éducative au sein de l'enseignement catholique. Il est par ailleurs intéressant de constater que seul l'enseignement public est mis en avant, révélant la volonté de l'enseignement catholique de se placer dans une dualité avec le système public, en ignorant tout un pan de l'enseignement libre.

Un Comité de l'enseignement des jeunes filles est donc constitué à l'initiative de la SGEE en mars 1912 et comprend plusieurs directrices de grandes institutions catholiques parisiennes¹⁵⁷. Selon Fénelon Gibon, l'objectif est de « regrouper les enseignantes, de faire connaître à la province les initiatives parisiennes et de diffuser une information utile à celles qui sont isolées »¹⁵⁸. Au mois de mai de la même année, une commission est créée par le comité afin de réfléchir à la construction d'un plan d'études qui puisse être appliqué dans les institutions catholiques pour jeunes filles. L'Institut Catholique est à nouveau présent dans cette initiative puisque c'est le vice-recteur qui préside cette commission. En juillet 1912, seulement deux mois après sa création, celle-ci propose dans les pages du *Bulletin de la SGEE* les détails de ce programme aux enseignantes et directrices de l'enseignement catholique¹⁵⁹. Afin de permettre une large diffusion du projet, il est précisé que ces dernières le recevront prochainement en format papier. Toutefois, cette commission n'a pas

¹⁵⁵ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 553.

¹⁵⁶ Concernant l'absence de cadre légal, voir le chapitre 2.

¹⁵⁷ En 1914, le comité de l'enseignement des jeunes filles est composé de Mlle Teillard-Chambon, Mlle Bourgarel enseignante à l'Institut de la Tour, Mlle Courcault directrice de l'Institut Merici, Louise Desrez directrice de l'ENC, Mlle Duriez directrice de l'Institut de la Tour, Mlle Hébert directrice de l'Institut de la Madeleine, Hélène Liégeois, Mlle Mesnager vice-présidente de l'Union des dames de l'enseignement libre catholique du diocèse de Paris, Mme Pascal Monnet co-directrice du cours Maupré.

¹⁵⁸ Jacques Gadille (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle*, *op. cit.*, p. 93.

¹⁵⁹ L'intégralité du programme figure en annexe 5-B.

l'autorité légale pour imposer ce curriculum qui va à l'encontre de l'un des principes de la liberté d'enseignement tels qu'ils sont définis par la loi Falloux en 1850¹⁶⁰. Il s'agit donc de tenter une uniformisation de l'offre éducative en convaincant le personnel enseignant de la nécessité de ce projet et en proposant un cadre précis sans pour autant qu'il apparaisse trop en opposition avec les fondements de l'enseignement libre. C'est dans cet objectif que Marguerite Teillard-Chambon présente ce programme d'études comme un cadre souple et large plutôt qu'un plan détaillé « afin que chaque maison puisse les remplir en suivant son initiative propre » et s'adapter à la clientèle qu'elle reçoit¹⁶¹. Mais à dire vrai, ce n'est qu'un élément de langage car le projet présenté est bien un programme détaillé qui précise, non seulement à qui il doit s'adresser mais qui prend également bien le soin de préciser pour chaque discipline ce qui doit être dispensé à chaque niveau de classe, et qui va même jusqu'à proposer des suggestions de manuels scolaires sur lesquels s'appuyer.

Le programme d'études proposé par la commission n'est pas une ouverture large et franche de l'enseignement secondaire à toutes les jeunes filles puisqu'il ne s'adresse qu'à celles issues des classes sociales élevées et en quête de diplôme :

Ce serait faire des déclassées, que d'imposer toute la culture secondaire à des enfants qui n'en ont pas besoin. À celles-ci, l'enseignement primaire suffit en effet, et l'on fera bien de s'y tenir, tout en lui donnant de plus en plus, par l'excellence des méthodes employées, toute la valeur éducative qu'il comporte.

Il y a donc des institutions qui doivent conserver nettement le caractère primaire ; mais il en est beaucoup d'autres fréquentées par les jeunes filles d'un milieu supérieur, qui cherchent à élever le niveau de leurs études. C'est à celles-ci que nos programmes peuvent indiquer l'orientation de leurs efforts¹⁶².

De crainte de « faire des déclassées », l'enseignement catholique pour jeunes filles doit donc rester pour une partie primaire, et pour l'autre, il doit prendre une orientation nettement secondaire afin de former « une élite intellectuelle féminine dont [la] société catholique reconnaît le besoin¹⁶³ ». Pour cela, l'enseignement catholique ne choisit pas de suivre la voie prise par certains lycées de jeunes filles consistant à ajouter des cours de latin complémentaires et facultatifs, mais il prend plutôt appui sur les initiatives menées par certains établissements laïques qui se réfèrent au programme d'enseignement des lycées de garçons. La commission affirme vouloir ainsi agir dans

¹⁶⁰ Pour rappel, la liberté d'enseignement suppose une liberté dans l'enseignement donné (méthodes, programmes) mais aussi une liberté du public à qui on enseigne et pour les familles, cela signifie un droit de choisir une éducation plutôt qu'une autre (un établissement, un programme particulier, etc.)

¹⁶¹ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 552.

¹⁶² Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 570.

¹⁶³ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 571.

l'intérêt des jeunes filles qui réclament de plus en plus cette éducation dont elles sont tenues à l'écart :

Et bien ! pourquoi ne pas faire participer nos jeunes filles au bienfait de cette éducation vraiment humaine ? Est-ce que déjà elles n'ont pas marqué leur désir de n'être pas tenues à l'écart de cette culture classique dont on vante plus que jamais la vertu, lorsqu'il s'agit de la formation des jeunes gens ? Oui, c'est un fait qu'aujourd'hui elles veulent aussi cette forte éducation intellectuelle, dont elles furent trop longtemps privées. Vous toutes ont pu constater, Mesdames, qu'un mouvement se dessine depuis quelques années parmi la jeunesse féminine, en faveur de ces études secondaires, et ce n'est pas pour une autre cause qu'elle se porte de préférence vers le baccalauréat, abandonnant de plus en plus l'indigeste brevet supérieur, qui était naguère le bâton de maréchal pour les meilleures élèves de nos pensionnats.¹⁶⁴

En interpellant ainsi les enseignantes et les directrices à propos du « mouvement qui se dessine depuis quelques années », Marguerite Teillard-Chambon souhaite mettre en avant l'urgence de la situation et rendre accessible aux jeunes filles la « culture classique » dispensée aux jeunes gens afin qu'elles puissent préparer le baccalauréat qu'elles demandent. Mais si l'argumentaire vise l'intérêt des jeunes filles, cette ouverture doit également servir l'enseignement catholique. L'introduction du latin dans les programmes d'enseignement des jeunes filles en est un exemple incontestable. Après avoir affirmé la volonté de la commission ne pas se contenter de « faire un pâle décalque des programmes officiels », puis critiqué les initiatives des lycées de jeunes filles qui n'intègrent les cours de latin qu'en marge des programmes, Marguerite Teillard-Chambon expose les bienfaits de l'enseignement du latin dans la formation des jeunes filles :

nous nous trouvions en présence du programme des lycées de jeunes filles et de celui des lycées de garçons ; il fallait choisir, et... nous n'avons choisi ni l'un ni l'autre. Qui nous oblige, en effet, à faire un pâle décalque des programmes officiels ? si notre enseignement s'intitule *libre*, usons de cette relative liberté, préservons notre originalité, en restant indépendants, dans une certaine mesure, de la pédagogie universitaire. De la sorte, nous pourrions mieux approprier notre enseignement à notre but. Or, les programmes des lycées de jeunes filles ont été dénommés secondaires, parce que l'État a voulu établir un pendant aux lycées de garçons ; mais leur contenu, en réalité, est tout différent. De l'aveu même des professeurs des lycées de jeunes filles, cet enseignement n'est pas nettement un enseignement secondaire, mais plutôt un compromis entre le secondaire et le primaire supérieur. On y enseigne un peu de tout, il est vrai : langue et littérature françaises, langues vivantes, sciences physiques et naturelles, mais il lui manque ce qui est à la base des études classiques des garçons, à savoir : les langues anciennes, le latin et le grec. Il est vrai qu'après coup, et depuis quelques années, le latin a été introduit à titre facultatif dans les deux dernières classes des lycées, et que bon nombre de jeunes filles s'y préparent au baccalauréat, mais loin de tenir une place d'honneur, le latin figure, pour ainsi dire, en marge des programmes. [...]

Cette langue, mère de la nôtre, clef de toute une littérature, dont la nôtre est issue, constitue pour l'esprit une discipline incomparable. L'étudier, c'est apprendre, à cause

¹⁶⁴ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 555.

de sa souveraine clarté, l'art de conduire et d'exprimer sa pensée, et c'est aussi pouvoir s'abreuver aux pures sources de la beauté antique.

L'étude du latin donnerait donc à l'esprit féminin un peu de la vigueur, de la précision qui lui manquent, et le fortifierait en le nourrissant d'une forte substance. [...]

Une raison encore milite pour l'introduction du latin dans les études des jeunes filles catholiques, c'est qu'il est la langue de l'Église. Quels profits les femmes chrétiennes ne trouveraient-elles pas, pour leur foi, quel aliment pour leur piété, à posséder l'intelligence de notre liturgie, à s'associer d'esprit, autant que de cœur, aux offices de l'Église !¹⁶⁵

Pour la commission, l'introduction du latin doit donc permettre de donner « à l'esprit féminin un peu de la vigueur, de la précision qui lui manquent » mais plus encore, elle doit améliorer la formation des « femmes chrétiennes » en leur donnant accès à « la langue de l'Église ». C'est donc un discours pétri de normes religieuses et de genre que Marguerite Teillard-Chambon livre ici¹⁶⁶. Elle précise d'ailleurs plus loin qu'il ne s'agit pas d'adopter pleinement le programme des lycées de garçons mais de s'en inspirer tout en conservant « un caractère *féminin* » au programme d'études proposé¹⁶⁷. Pour autant, le projet est plus ambitieux que ce qui est initié dans les lycées de jeunes filles puisque l'enseignement du latin est prévu sur une durée de cinq ans et non trois et représente par ailleurs un volume horaire plus conséquent. En première année, il est prévu une heure par semaine qui comprend l'enseignement des déclinaisons, des conjugaisons et l'acquisition d'un vocabulaire qui permettent déjà aux jeunes filles de « faire de petits exercices oraux et écrits » ainsi que « quelques traductions faciles »¹⁶⁸. De la deuxième année à la quatrième année, le latin représenterait un minimum de deux heures par semaine et monterait à trois heures en cinquième année¹⁶⁹. Afin d'éviter les oppositions des directrices d'institutions, la commission souhaite que cet enseignement soit facultatif et qu'il soit proposé « d'abord aux meilleures élèves, dont le nombre peu à peu viendrait à s'accroître grâce à l'émulation »¹⁷⁰.

La commission ne souhaite pas « négliger la culture scientifique » mais celle-ci doit toutefois se limiter à donner des clefs de compréhension portant sur le « progrès des découvertes » et « leurs

¹⁶⁵ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 556.

¹⁶⁶ Concernant la manière dont la religion participe à forger des normes de genre, voir notamment Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre : laïcités et religions 1905-2005*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007 ; Florence Rochefort, Marie Éléonora Sanna (dir.), *Normes religieuses et genre Mutations, résistances et reconfiguration (XIX^e-XXI^e siècles)*, Paris, Armand Colin, 2013.

¹⁶⁷ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 557.

¹⁶⁸ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 565.

¹⁶⁹ La première année de cet enseignement secondaire est dispensée aux jeunes filles âgées de 11-12 ans. La cinquième année est envisagée comme une « année préparatoire » au baccalauréat.

¹⁷⁰ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 570.

multiples applications à l'industrie »¹⁷¹. Ce qui domine en revanche, c'est la culture littéraire que la commission juge conforme à la « nature de leur esprit » :

Si les jeunes filles doivent se spécialiser, hors les cas exceptionnels, c'est dans la culture littéraire, plus en rapport avec la nature de leur esprit et leur destinée sociale. Les lettres, outre qu'elles sont pour tous l'instrument par excellence de la culture générale, sont si convenables au génie féminin ! Elles développeront sa finesse et son goût, son sens de l'observation morale, nourriront son imagination sans l'exalter, satisferont son besoin d'art et, par-là, lui prépareront pour toute la vie ces hautes jouissances que la lecture, les voyages, la conversation donnent aux intelligences cultivées.

Et puisque la destinée normale de la jeune fille, c'est le mariage, la vie de famille et de société, elles prépareront en elles la vraie compagne de l'homme, capable de s'associer à sa vie intellectuelle, la femme qui saura mettre un intérêt élevé dans les relations sociales.¹⁷²

Ainsi, ce programme d'études, qui comprend le latin et propose une formation au baccalauréat, poursuit pourtant le modèle d'éducation désintéressée destinée à former les jeunes filles de la bourgeoisie au XIX^e siècle¹⁷³. Malgré une ouverture vers le diplôme du baccalauréat, l'espace social des femmes envisagé se limite toujours au foyer. Plus de trente ans après la création de l'enseignement secondaire public, les catholiques reprennent ici les mêmes arguments pour proposer leur modèle d'éducation, qui vise davantage à former de meilleures épouses et mères plutôt qu'à donner aux jeunes filles une forme d'émancipation intellectuelle. Ce positionnement est largement affirmé par la commission qui souhaite un « programme très féminin » et qui, pour ce faire, prévoit d'accorder une « large place à ce qu'on appelait jadis les ouvrages de la main, et à toutes les notions qui serviraient de base à un enseignement ménager post-scolaire »¹⁷⁴. En complément, il est prévu de consacrer du temps aux arts mais surtout à l'éducation religieuse qui occupe « une place d'honneur » dans le programme d'études proposé¹⁷⁵.

Le curriculum proposé par la commission détaille en outre les modalités de structuration de ce programme d'études qui prévoit, tout comme dans l'enseignement public, des classes primaires pour celles qui se destinent à suivre des études secondaires. On trouve ainsi un enseignement primaire d'une durée de quatre-cinq ans qui accueille les filles âgées de six à onze ans et un enseignement secondaire d'une durée de six ans qui commence à l'âge de onze ans et se termine à dix-sept ans. Il est également prévu une septième année facultative dite « année de philosophie »

¹⁷¹ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 558.

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ Voir notamment Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.* ; Éric Mension-Rigau, *Aristocrates et grands bourgeois*, *op. cit.*

¹⁷⁴ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 558-559.

¹⁷⁵ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 560.

pour « les élèves qui auraient le temps et le désir de s'assurer une culture philosophique et scientifique plus approfondie »¹⁷⁶. Les six années de l'enseignement secondaire sont réparties en deux cycles de trois ans chacun (11-14 ans et 14-16 ans, complété par une classe de philosophie pour les 16-17 ans). Pour ces six années, la durée d'enseignement prévue est de vingt heures par semaine, un nombre qui demeure inférieur, non seulement au programme des lycées de garçons mais aussi à celui des jeunes filles. Marguerite Teillard-Chambon justifie ce décalage en affirmant que différents enseignements ne sont pas pris en compte comme l'instruction religieuse ou encore les arts d'agrément et travaux d'aiguille. Elle ajoute en outre que la commission souhaite « écarter tout danger de surmenage »¹⁷⁷.

L'enseignement catholique tente donc de mettre en œuvre un curriculum inédit pour l'éducation des jeunes filles mais celui-ci se pense seulement pour une élite sociale et prend soin par ailleurs de ne pas écorcher le principe de formation de la femme chrétienne, dotée d'une culture littéraire et religieuse qui lui permettent d'accompagner son conjoint et d'éduquer ses enfants. Les arguments mis en avant sont donc bien éloignés de ceux de certaines institutions laïques qui veulent donner aux jeunes filles la possibilité d'accéder à des professions. En outre, les archives dépouillées permettent difficilement de mesurer le succès de cette tentative d'uniformisation. L'ouverture d'archives d'établissements reste donc à souhaiter afin de compléter ce premier résultat.

En voulant reprendre la main sur l'éducation des jeunes filles et proposer un diplôme que l'enseignement public tarde à mettre en œuvre, l'enseignement catholique, notamment grâce aux efforts de la SGEE et de l'Institut catholique, parvient à élargir les possibilités de formation tout en maintenant un apprentissage des rôles de sexe qui respecte une certaine hiérarchie sociale. Dans les années qui suivent, alors que les lycées de jeunes filles maintiennent le curriculum établi malgré des demandes de renouvellement, la préparation au baccalauréat souhaitée par la SGEE et l'Institut catholique semble se diffuser largement au sein des institutions catholiques.

3. Une préparation au baccalauréat installée dans la capitale à la veille de la Première Guerre mondiale

Le dynamisme de l'enseignement libre au tournant des années 1910 suscite l'inquiétude du côté de l'enseignement public, ce dont Jeanne Crouzet Benaben se fait d'ailleurs l'écho à travers son *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*. En 1912 par exemple, elle rapporte les propos

¹⁷⁶ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *op. cit.*, p. 562.

¹⁷⁷ *Ibid.* La question du surmenage est au cœur de nombreux débats autour de l'éducation des jeunes filles et de leur accès à des professions en ce début de XX^e siècle.

du journaliste Alfred de Tarde, publiés dans la revue l'*Opinion* le 13 janvier de la même année. Elle espère attirer l'attention des « administrateurs » qui, selon elle, montrent parfois peu d'intérêt à la mise en place des cours de latin :

« Il est fatal que les jeunes filles mal dotées se détournent de l'enseignement secondaire que l'État a complaisamment établi pour elles et aillent demander aux établissements privés une éducation plus conforme à leurs besoins. Si cette conclusion vous surprend, écoutez. Et mon interlocutrice de m'expliquer avec une convaincante ardeur comment l'enseignement secondaire féminin est un enseignement de pur luxe et de vanité, qui ne mène à aucune profession, à aucun diplôme désirable, et comment les établissements libres, mieux instruits de la réalité, en orientant leurs élèves vers les diplômes utiles, lui font déjà et lui feront de plus en plus une concurrence extrêmement vive et redoutable » ... « Comme l'enseignement privé, en revanche est plus hardi ! Que l'État veille ! L'enseignement privé, cela veut dire, pour les trois quarts, l'enseignement catholique ! Or, comparez aux lycées de jeunes filles l'École normale catholique, ou l'École normale libre de la rue Oudinot, par exemple, toutes deux fort voisines d'inspiration. Comparez aussi ces cours fondés par l'Institut catholique de Paris, auxquels, d'après le dernier rapport de Mgr Baudrillart, plus de 850 jeunes filles sont inscrites, et où, suivant le rapporteur même, doit se perpétuer 'la tradition de la culture classique'. On n'hésite point-là à suivre les programmes des garçons, à encourager l'étude des langues anciennes, à diriger enfin les jeunes filles vers le baccalauréat. Dès lors, la supériorité de cet enseignement éclate aux yeux. »¹⁷⁸

Jusqu'à la Première Guerre mondiale, Jeanne Crouzet Benaben n'a de cesse de transmettre différents témoignages et de commenter la meilleure organisation de l'enseignement libre qui propose aux jeunes filles « une éducation plus conforme à leurs besoins ». Elle tente ainsi de mettre en évidence les faiblesses de l'enseignement public et réclame une action rapide de l'État qui permette de poursuivre et développer l'œuvre républicaine. Car si certains établissements libres n'hésitent pas « à suivre les programmes des garçons, à encourager l'étude des langues anciennes, à diriger enfin les jeunes filles vers le baccalauréat », la situation dans les lycées de jeunes filles est différente. Après les initiatives menées au début du siècle dans l'enseignement libre et une augmentation de la demande pour le baccalauréat, certains lycées décident de mettre en place des cours de latin en complément du programme d'études alors en place, ce qui nécessite un effort supplémentaire à fournir pour les élèves, et pour les familles, puisque ces cours sont payants. Le lycée de Bordeaux est le premier à mettre en œuvre, en 1908, cet enseignement qui est dispensé par des enseignants des lycées de garçons, faute de personnel féminin qualifié¹⁷⁹. Un an après, le lycée de Lille suit la démarche à la demande du recteur, qui souhaite contrer les initiatives des institutions catholiques¹⁸⁰. Tandis que les garçons font du latin pendant six années avant de passer le baccalauréat, les jeunes filles ne bénéficient, quant à elles, que de « trois heures supplémentaires

¹⁷⁸ Jeanne Crouzet Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, mars 1912, p. 242.

¹⁷⁹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 398.

¹⁸⁰ Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *art. cit.*, p. 274.

pendant trois ans, partagées en deux séances d'une heure et demie »¹⁸¹. Le latin commence donc en quatrième année alors que la première partie du baccalauréat intervient au bout d'un an de sixième année et la deuxième partie après deux ans de sixième¹⁸². Cela nécessite donc un investissement important de la part des jeunes filles afin d'être au même niveau que les garçons. C'est une des raisons pour lesquelles Jeanne Crouzet Benaben réclame dès 1911 une réforme des programmes féminins dans les lycées de jeunes filles. De plus, cette organisation ne fait pas l'objet d'une réelle institutionnalisation ce qui pose la question de la pérennité de la brèche ouverte vers le baccalauréat. Enfin, l'appel à un personnel masculin fait l'objet de critiques dans un contexte où les femmes s'affirment de plus en plus dans l'enseignement secondaire. En 1911, Jeanne Crouzet Benaben témoigne de cette situation :

Plus âprement peut-être encore désire-t-on la fin de ce provisoire. C'est provisoirement en particulier que beaucoup de cours furent confiés à des professeurs hommes ou à des personnalités diverses. Aujourd'hui le personnel féminin se sent capable de suffire à toutes ses tâches ou presque toutes, et souhaite éliminer ses remplaçants.¹⁸³

Cette requête est très significative car en « éliminant ses remplaçants », le personnel féminin souhaite s'imposer dans un nouvel espace de savoir, celui d'une discipline très symbolique du prestige de l'enseignement secondaire masculin. Malgré l'élévation de voix telles que celle de Jeanne Crouzet Benaben, la situation provisoire perdure et les cours de latin continuent de se mettre en place dans les lycées afin de répondre à une demande croissante. En 1913, le *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles* publie pour la première fois des statistiques portant sur le nombre de candidates au baccalauréat à partir des données fournies par l'Université de Paris. Le tableau qu'elle fournit permet de voir précisément la répartition des candidates selon les différentes sections :

¹⁸¹ Jeanne Crouzet Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, mai 1909, p. 462.

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ Jeanne Crouzet Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, octobre 1911, p. 232.

Illustration 18. Statistiques des candidates au baccalauréat, 1913.

SESSION DE JUILLET.				
		Candidates	Reçues	Éliminées
1 ^{re} partie	{ Latin grec.....	10	2	8
	{ Latin langues....	171	107	64
	{ Latin sciences...	6	1	5
	{ Sciences langues.	28	17	11
2 ^e partie	{ Philosophie.....	121	95	26
	{ Mathématiques...	11	3	8
SESSION D'OCTOBRE.				
		Candidates	Reçues	Éliminées
1 ^{re} partie	{ Latin grec.....	8	0	8
	{ Latin langues....	88	43	45
	{ Latin sciences...	6	4	2
	{ Sciences langues.	22	12	10
2 ^e partie	{ Philosophie.....	39	30	9
	{ Mathématiques...		3	4

Source : *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, février 1913, p. 153.

Ce sont ainsi 215 candidates qui se présentent à la première partie du baccalauréat et 132 à la seconde pour la session de juillet avec un taux de réussite variable selon les sections (63% pour la section latin-langues contre 20% pour le latin-grec par exemple). La majorité est inscrite dans la section B (latin-langues), parfois réputée comme étant la plus facile. Jeanne Crouzet Benaben ne manque d'ailleurs pas de relever ce point et encourage les candidates à préparer d'autres sections : « Allons, mesdemoiselles, un peu plus de courage, ou l'on contestera demain votre baccalauréat comme on a contesté certains de vos autres examens¹⁸⁴ ». Il est de fait probable qu'elle craigne que la multiplication des candidates dans cette section entraîne une baisse de prestige, qui ferait du baccalauréat latin-langues un diplôme genré, plus adapté aux compétences supposées des femmes¹⁸⁵. Malgré le nombre croissant de candidates au baccalauréat et la réclamation d'une identification au programme d'enseignement masculin demandée par certains défenseurs de l'enseignement public, le curriculum reste identique et se voit seulement complété de cours de latin sans pour autant que cela n'entraîne une refondation de celui-ci. En 1914, tous les lycées de jeunes filles de Paris proposent cet enseignement facultatif afin de permettre aux jeunes filles de préparer le baccalauréat en complément du programme d'études mais ces derniers doivent faire face au déploiement du projet mené par la SGEE et l'Institut Catholique.

Par ailleurs, la baisse continue du nombre d'institutions pour jeunes filles à Paris depuis la création de l'enseignement secondaire public en 1880 (cf. Annexe 5-A) n'empêche pas pour autant de nouveaux établissements de voir le jour, principalement dans les arrondissements bourgeois. En

¹⁸⁴ Jeanne Crouzet Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, février 1913, p. 154.

¹⁸⁵ Jeanne Crouzet Benaben ne précise pas quels sont les examens qui ont été contestés. Il pourrait par exemple s'agir des agrégations féminines, dont la moindre spécialisation est régulièrement critiquée à cette période. Voir notamment, Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », art. cit. ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit.

1914, Louise Desrez, dans son rapport concernant la situation de l'enseignement secondaire libre féminin à Paris, mentionne par ailleurs la « grande vitalité » de cette forme d'enseignement depuis quelques années¹⁸⁶. Elle recense cette année-là 2 500 élèves accueillies dans vingt établissements dispensant un enseignement secondaire aux jeunes filles. Parmi eux, une dizaine préparent le « baccalauréat latin-grec »¹⁸⁷. Les effectifs des établissements ouverts quelques années plus tôt continuent aussi d'augmenter, tels que ceux de l'École normale catholique ou de l'École normale libre dont l'enseignement secondaire est désormais dispensé au sein du Collège Sainte-Marie de Neuilly¹⁸⁸. Dans le premier cas, le nombre d'élèves est passé de vingt-cinq en 1909-1910 à 165 en 1916. Pour le second, ce sont 160 élèves qui sont recensées en 1914. Par ailleurs, de nouvelles initiatives voient le jour durant la Première Guerre mondiale. C'est notamment le cas du Collège d'Hulst fondé en octobre 1914 et de l'Institut Ste Geneviève ouvert en 1916. Toutes ces institutions semblent également adopter le curriculum proposé quelques années plus tôt puisqu'elles mettent en avant, pour une élite sociale, l'accès à une culture classique et au baccalauréat tout en maintenant de fortes normes de genre. Mlle Pluzanski, sous-directrice du Collège Sainte Marie, déclare par exemple en juin 1914 que « Le programme est nettement secondaire, la sanction normale des études est le baccalauréat. Toutefois, la couture et l'enseignement ménager ne sont pas négligés »¹⁸⁹. Le Collège d'Hulst, quant à lui, souhaite donner aux jeunes filles « la véritable culture classique » chère à l'enseignement masculin et affiche l'ambition de « créer une élite de femmes » sans pour autant former des « pédantes ». Installé quai du Marché-Neuf en plein cœur de Paris, le Collège d'Hulst est fondé par plusieurs femmes ayant étudié à l'Institut Catholique et bénéficie du patronage de son recteur, Mgr Baudrillart¹⁹⁰. La sanction des études est là-encore le baccalauréat et il est exigé des jeunes filles qu'elles pratiquent le latin et le grec dès la première année de leur formation secondaire¹⁹¹. Signe de son dynamisme, l'institution présente, entre 1914 et 1918, 43 candidates au baccalauréat dont 37 ont été admises¹⁹². Pour celles qui désirent ensuite poursuivre leurs études, elles sont invitées à s'inscrire à l'Institut Catholique.

La baisse du nombre d'institutions pour jeunes filles constatées dans l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* ne signifie donc pas pour autant un affaiblissement général de l'enseignement libre pour

¹⁸⁶ Louise Desrez, « La situation de l'enseignement secondaire libre féminin à Paris », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914, p. 617.

¹⁸⁷ Louise Desrez, « La situation de l'enseignement secondaire libre féminin à Paris », *op. cit.*, p. 620.

¹⁸⁸ Dans son projet de création d'une université libre, Madeleine Daniélou procède à une distinction au sein de l'École normale libre et place l'enseignement secondaire sous la dénomination de « Collège Sainte Marie ». Voir notamment, B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, *op. cit.*

¹⁸⁹ *Bulletin de la SGEE*, juin 1914, p. 512.

¹⁹⁰ F. Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, *op. cit.*, p. 121.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 122-123.

¹⁹² *Ibid.*, p. 124.

jeunes filles. Il semble plutôt que l'activité se recentre autour d'un nombre plus restreint de structures parmi lesquelles les institutions catholiques se démarquent par l'importance de leurs effectifs. Le baccalauréat, objet de conquête durant les premières décennies du XX^e siècle, fait son entrée dans de nombreux établissements parisiens destinés à l'éducation des jeunes filles, qu'ils soient publics ou privés. Mais s'il est synonyme d'un agrandissement de l'espace social des femmes pour certains, il se conçoit aussi pour d'autres dans un modèle d'éducation désintéressée qui les cantonne à leur rôle d'épouse et de mère.

Conclusion

L'enseignement libre pour jeunes filles connaît de profondes transformations entre 1880 et 1914. Il doit tout autant faire face à l'arrivée des lycées de jeunes filles, résister au climat anticlérical particulièrement intense durant les premières années de 1900, et parvenir à s'adapter aux mutations sociales qui entraînent de nouvelles attentes en matière d'éducation féminine. Les initiatives laïques se multiplient dès la fin du XIX^e siècle et sont les premières à répondre à la demande de la clientèle qui réclame l'accès du baccalauréat aux jeunes filles. Elles sont ensuite rapidement rattrapées par l'enseignement catholique qui parvient à se réorganiser après la crise subie par les lois anti congréganistes, et plus difficilement par l'enseignement public, qui voit se mettre en place des initiatives individuelles dans l'attente d'une réforme tardant à venir.

Les années 1910 constituent dès lors un point de friction entre l'enseignement public et privé et voient l'exacerbation d'une concurrence entre les deux apparaître dans les discours. La question de la préparation au baccalauréat cristallise particulièrement les débats et entraîne finalement une modification de l'offre d'éducation, publique et privée. Si le curriculum public reste pour ainsi dire identique, la liberté d'enseignement des établissements privés favorise en revanche des initiatives originales, que ce soit dans l'enseignement laïque ou catholique. La tentative d'uniformisation menée par la SGEE et l'Institut catholique dès 1911 conduit ainsi à créer un curriculum unique, qui tente de s'adapter à la demande des familles tout en conciliant le modèle d'éducation désintéressée encore en vogue parmi l'élite sociale. Celui-ci semble ensuite se diffuser rapidement dans les grandes institutions catholiques destinées à ce public et bénéficiant de l'appui de l'Institut catholique qui continue de maintenir son influence dans l'éducation des jeunes filles.

L'orientation prise par l'enseignement libre vers le baccalauréat correspond en outre à une plus grande utilité du diplôme dans ce secteur, puisqu'il permet d'élever le niveau de qualification de celles qui se destinent à travailler dans l'enseignement libre. Diplôme de parure, sésame d'entrée pour l'enseignement supérieur ou pour exercer différentes professions, le baccalauréat apparaît

finalement au cœur des mutations observées au sein de l'éducation des jeunes filles durant les premières décennies du XX^e siècle.

Poussés par la clientèle et la crainte d'une concurrence trop importante, les acteurs et actrices de l'enseignement public et privé parviennent à faire évoluer les curriculums, mais avec une intensité variable. Certaines disciplines telles que le latin, le grec ainsi que la philosophie s'ouvrent davantage aux jeunes filles et le diplôme du baccalauréat prend place dans de nombreux curriculums de l'enseignement libre. Cette évolution, qui découle d'une démarche ascendante, initiée par les acteurs et usagers, se voit finalement complétée par une démarche descendante lorsque la SGEE et l'Institut catholique souhaitent faire appliquer et diffuser un nouveau curriculum dans les institutions catholiques. Ces différentes dynamiques sont particulièrement représentatives de la capacité de l'enseignement libre à évoluer et à se renouveler, et contrastent fortement avec l'inertie de l'enseignement public, déplorée par certains.

Après les bouleversements de la Première Guerre mondiale et l'arrivée de nouvelles attentes en matière d'éducation féminine, l'enseignement libre continue de se muer et doit faire face à de nouvelles évolutions : l'assimilation des enseignements féminins et masculins dans le public et les débuts de la mixité.

Chapitre 4. Un modèle éducatif entre innovation, résistance et adaptation durant l'entre-deux-guerres

Ma mère avait toujours au fond regretté ça [que sa fille ne soit pas allée dans un lycée], enfin elle l'avait accepté, mais dans son idée, un lycée de jeunes filles, le public, c'était mieux. Elle, elle avait été élève heureuse au lycée Fénelon. Mon grand-père maternel était fonctionnaire, il était ingénieur de la ville de Paris, très républicain, athée, comme ma mère d'ailleurs, enfin aucune pratique religieuse. Oui, il y avait quelque chose qui n'était pas tout à fait normal, là. Ceci étant, je me souviens qu'elle m'a dit qu'elle avait moins regretté, parce qu'une de ses anciennes professeures de Fénelon lui avait dit qu'après une loi en 1933, qui avait changé les choses pour l'enseignement secondaire, c'était plus comme avant, qu'il y avait trop de monde.¹

Si Michelle Perrot, née en 1928, fait toute sa scolarité, de la onzième à la classe de philosophie au Cours Bossuet, établissement congréganiste tenu par l'Ordre de la Retraite et implanté au nord de Paris, 35 rue de Chabrol, ce n'est pas en raison des convictions religieuses de ses parents. Sa mère, « élève heureuse » du lycée Fénelon au début du XX^e siècle, s'est investie dans la vie de son lycée au point de participer durant de nombreuses années à l'association des anciennes élèves². Considérant alors que « le public, c'était mieux », elle envisage pour sa fille un parcours scolaire similaire. Mais la mise en garde reçue par une de ses anciennes professeures et les injonctions de sa belle-mère, estimant que l'éducation religieuse demeure indispensable à la formation des jeunes filles, poussent finalement ces jeunes parents, tous deux formés par l'école de la République, à confier l'éducation de leur fille aux Dames de la Retraite³. Selon l'historienne, il y a là quelque chose de « pas tout à fait normal » mais ce témoignage n'est pas pour autant isolé, et montre toute la

¹ Entretien réalisé avec Michelle Perrot, avril 2023. L'intégralité de l'entretien figure en annexe 6-C.

² Michelle Perrot, « L'air du temps » dans Pierre Nora (dir.), *Essais d'ego-histoire*, Paris, Gallimard, 1987, p. 259.

³ *Ibid.* Le père de Michelle Perrot est d'abord scolarisé dans un établissement jésuite puis intègre le lycée de Poitiers. Il garde de « très mauvais souvenirs » de sa première expérience et le lycée de Poitiers représente au contraire un moment heureux (p. 258). La congrégation des Dames de la Retraite est fondée au XVII^e siècle en Bretagne (une antenne à Vannes en 1674 et une autre à Quimper en 1678). Elle est reconnue par ordonnance royale en 1827 et la même année, un pensionnat ainsi qu'une maison de retraite sont fondés à Angers. En 1836, la maison mère de la congrégation s'installe à Angers. En 1997, la congrégation est établie dans neuf pays (Angleterre, Afrique du Sud, Belgique, Cameroun, Chili, France, Italie, Pays-Bas, Irlande) et comprend 330 sœurs, voir Daniel-Odon Hurel, *Guide pour l'histoire des ordres et congrégations religieuses (France, XVI^e-XX^e siècles)*, Turnhout, Brepols, 2001, p. 256-257.

complexité des rapports entre l'enseignement privé et public durant l'entre-deux-guerres. Plus encore, il révèle en filigrane les hésitations de familles bourgeoises qui, face aux nombreuses mutations sociales et politiques, oscillent entre tradition et modernité, ne sachant pas toujours quel est le meilleur modèle éducatif à suivre pour assurer l'avenir de leurs filles. Michelle Perrot écrit d'ailleurs que son parcours exprime « dans un certain sens, le désarroi d'une bourgeoisie mal assurée, freinée dans son élan, incertaine de ses choix, profondément divisée, sans conviction ni idéologie, kaléidoscope de modèles qui se superposent, se télescopent et aboutissent à des situations bizarres, cocasses, ou plus douloureusement conflictuelles »⁴.

Il faut dire que l'entre-deux-guerres est une période de l'entre-deux à plus d'un titre. Si les rapports de genre se voient modifiés après la Première Guerre mondiale, les espaces qui se sont ouverts aux femmes durant les années de conflit, notamment dans le domaine professionnel, tendent à se refermer à mesure qu'est réaffirmée l'importance de leur place au sein de la famille, alors devenue une entité à reconstruire⁵. Dans le même temps, les bouleversements vécus révèlent avec incandescence la fragilité des positions sociales occupées et remettent en question le modèle bourgeois de la femme mariée qui peut ne pas se réaliser, faisant alors du travail une nécessité⁶.

Pour faire face à ces nombreux changements, les besoins en matière d'éducation se renforcent autant qu'ils se diversifient. De fait, les effectifs dans l'enseignement secondaire augmentent malgré un léger fléchissement durant la fin des années 1920, reflet des « classes creuses » issues de la guerre⁷. Ensuite, la mise en place progressive de la gratuité de l'enseignement secondaire au début des années 1930 à laquelle fait référence l'ancienne professeure de la mère de Michelle Perrot, donne un nouvel élan à cette évolution. Quant aux formations techniques et professionnelles, elles se multiplient, favorisées entre autres par de nouvelles demandes des entreprises ainsi que par la mise en place de la Loi Astier en 1919⁸.

⁴ Michelle Perrot, « L'air du temps », art. cit., p. 248.

⁵ Mary Louise Roberts, *Civilization without Sexes : Reconstructing Gender in Postwar France, 1917-1927*, Chicago, University of Chicago Press, 1994 ; Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, 1983, vol. 13, n° 2, p. 277 ; Karen Offen, *Globalizing Feminisms, 1789-1945*, New York, Routledge, 2010 ; Christine Bard, *Les filles de Marianne. Histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, Fayard, 1995 ; Michelle Zancarini-Fournel, *Histoire des femmes en France, XIX^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

⁶ Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », art. cit.

⁷ Les effectifs dans l'enseignement secondaire augmentent dans le public comme dans le privé mais la progression est plus importante du côté privé. En 1921-1922, les statistiques recensent 163 000 élèves dans le public (masculin et féminin confondus) contre 97 000 dans le privé. En 1938, on dénombre 269 000 élèves dans le public et 242 000 dans le privé. La progression est alors de 149% dans le privé et 66% dans le public. Pour l'enseignement secondaire féminin, les effectifs passent de 49 342 élèves en 1921 à 83 534 en 1939 (lycées, collèges et cours secondaires compris). Voir, Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, Malakoff, Armand Colin, 2020, p. 152-153.

⁸ La loi Astier promulguée le 25 juillet 1919 rend les cours professionnels obligatoires pour les jeunes gens et les jeunes filles âgées de moins de 18 ans, qui sont employés dans l'industrie ou le commerce. Cette politique visant à développer la formation professionnelle se développe dans les années qui suivent, notamment par la mise en place d'une taxe d'apprentissage en 1925. Voir *Ibid.*, p. 164 ; Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique*

En outre, la question de réformer le système scolaire s'imisce dans de nombreux débats et occupe la scène politique. L'historien Jean-Michel Chapoulie évoque à ce titre une « nébuleuse des mouvements de rénovation pédagogique actifs depuis les années vingt »⁹. L'Éducation nouvelle par exemple, courant pédagogique né à la fin du XIX^e siècle, se développe notablement durant cette période. Centré sur les besoins de l'enfant, sa psychologie et son développement, ce modèle tend à modifier profondément les pratiques et entraîne diverses initiatives au sein de l'enseignement privé et public¹⁰. Plusieurs projets de réforme voient également le jour, tels que celui mené par Léon Bérard dans les années 1921-1925 qui vise à restaurer les humanités dans le secondaire en abrogeant la loi de 1902, ou encore celui de l'École unique, porté par les Compagnons de l'université à partir de 1918, et repris dans le programme du Cartel des gauches après leur victoire en 1924¹¹. Le souhait de ces universitaires est alors de démocratiser l'enseignement en établissant un tronc commun pour l'enseignement primaire, supprimant de fait les classes élémentaires des lycées et collèges¹². Ce projet, s'il est défendu par la gauche, suscite de vives oppositions au sein de la droite et d'une partie de l'opinion. La Société Générale d'Éducation et d'Enseignement (SGEE), association conservatrice visant à défendre l'enseignement catholique, s'y oppose fermement alors même que les relations entre les républicains et l'Église tendent à s'apaiser depuis « l'Union sacrée » déclarée au lendemain de la Grande guerre¹³. Ainsi en 1921, les relations entre l'État et le Saint-Siège

scolaire, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 252-269 ; Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple : L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019 ; Amandine Charvet, *De primaires à secondaires ? Les enseignant.e.s des écoles primaires supérieures de la Troisième République*, thèse de doctorat, Université Paris Cité, Paris, 2022 ; Marianne Thivend, « L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 9-41 ; Gérard Bodé, Stéphane Lembré, Marianne Thivend (dir.), *Une formation au travail pour tous ? La loi Astier, un projet pour le XX^e siècle*, Paris, Classique Garnier. Notons également la recherche récente de Marianne Thivend, voir Marianne Thivend, *Des femmes qui comptent. Le genre de l'enseignement commercial en France, seconde moitié du XIX^e siècle*, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, Université de Paris, 2021.

⁹ Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, *op. cit.*, p. 352.

¹⁰ Un numéro de la revue *Carrefours de l'éducation* est consacré au mouvement de l'Éducation nouvelle, voir la présentation faite par Laurent Gutierrez, « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 5-8. Ce dernier est l'auteur d'une thèse portant sur l'éducation nouvelle au sein de l'enseignement catholique entre 1899 et 1939, voir Laurent Gutierrez, *L'éducation nouvelle et l'enseignement catholique en France : 1899-1939*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris 8, 2008.

¹¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, *op. cit.*, p. 299-333. Léon Bérard propose entre autres que le latin soit obligatoire de la 6^e à la 3^e et que le grec soit enseigné en 4^e et 3^e. Cette réforme est réalisée par décret le 3 mai 1923 mais est abrogée par le Cartel des gauches en 1924. Ces derniers, partisans de l'École unique, mettent en place une commission de l'École unique en 1924-1925. Concernant les politiques de réformes éducatives menées durant l'entre-deux-guerres, voir également, John E. Talbott, *The Politics of Educational Reform in France, 1918-1940*, Princeton, Princeton University Press, 1969.

¹² Jean-Yves Seguy, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, n° 36/3, p. 289-311. Si la volonté de démocratiser l'enseignement est déjà présente dans les projets de Jules Ferry à la fin du XIX^e siècle, les Compagnons de l'université s'attaquent ici à la structure de l'enseignement secondaire qui contient des classes primaires, opérant ainsi très tôt une distinction entre les élèves qui se destinent à poursuivre ou non des études.

¹³ Pierre Gerbod, « Les catholiques et l'enseignement secondaire (1919-1939) », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1971, vol. 18, n° 3, p. 375-414.

reprennent et selon l'historien Pierre Gerbod, « le gouvernement ferme les yeux sur le retour des congrégations enseignantes ; le 14 octobre 1923, le président de la République assure publiquement l'enseignement libre et les congrégations de la gratitude des pouvoirs publics »¹⁴. De son côté l'Église, à travers l'encyclique du 31 décembre 1929, reconnaît l'utilité de l'enseignement public qui complète l'action catholique.

Cette relative accalmie du climat anticlérical connaît quelques retours hostiles, notamment après la victoire des radicaux et des radicaux socialistes aux élections de 1924 ou lors de l'arrivée du Front populaire en 1936 mais elle favorise tout de même l'essor des établissements catholiques¹⁵. Ces derniers profitent par ailleurs des difficultés de l'enseignement public à faire face à l'augmentation des effectifs. L'image des classes « où il y a trop de monde » et où le matériel manque se diffuse au sein de l'opinion et inquiète certaines familles, à l'image de celle de Michelle Perrot. Ajoutons à cela, qu'une partie des classes sociales supérieures continue de préférer un modèle éducatif socialement différencié, alors en opposition avec certains projets de réforme qui émergent durant cette période. Qui plus est, l'éducation religieuse reste une norme répandue dans la formation des jeunes filles tout autant que le mélange des sexes demeure un impensable, malgré une timide ouverture vers la mixité dans l'enseignement secondaire à partir des années 1920. Face à un contexte socio-historique si foisonnant, il est donc intéressant d'interroger la capacité d'adaptation des acteurs et des actrices de l'enseignement libre pour jeunes filles : comment les établissements parviennent-ils par exemple à modifier leur offre face à la diversification des besoins de formation ? Dans quelle mesure le vent de renouveau pédagogique se diffuse-t-il au sein de l'enseignement privé ? L'apaisement entre les catholiques et les républicains, s'il favorise le développement de certains établissements, peut-il nuire dans le même temps aux initiatives privées laïques ? Ce chapitre aborde dans un premier temps la diversification de l'offre éducative au sein de l'enseignement libre puis il montre dans quelle mesure celui-ci participe à faire perdurer un modèle socialement et sexuellement différencié pour l'éducation des jeunes filles.

Différents travaux permettent d'ancrer cette étude dans un cadre théorique d'analyse. Ainsi, ceux portant sur la sociologie de la bourgeoisie, telles que les recherches menées par Éric Mension-Rigau et Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, permettent d'expliquer les persistances d'un modèle d'éducation désintéressée malgré les évolutions sociales observées¹⁶. En outre, les travaux

¹⁴ *Ibid.*, p. 5.

¹⁵ La politique scolaire menée par le ministre Jean Zay est notamment perçue par certains catholiques comme une menace contre la liberté d'enseignement. Voir P. Gerbod, « Les catholiques et l'enseignement secondaire (1919-1939) », art. cit.

¹⁶ Éric Mension-Rigau, *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au 20^e siècle*, Paris-Marseille, Rivages, 1990 ; Éric Mension-Rigau, *Aristocrates et grands bourgeois : éducation, traditions, valeurs*, Paris, Perrin, 2000 ; Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, 2000.

de Florence Rochefort permettent de mieux comprendre comment les normes religieuses influencent les normes de genre présentes dans de multiples institutions catholiques pour jeunes filles¹⁷. Enfin, les études historiques portant sur la mixité dans l'éducation, publique et privée, apportent de précieux éclairages sur les raisons du maintien d'une ségrégation sexuée dans de nombreux établissements¹⁸. En étudiant l'offre d'éducation pour jeunes filles au sein de l'enseignement libre durant l'entre-deux-guerres, ce chapitre entend ainsi compléter d'une part, les travaux fondateurs de Françoise Mayeur sur l'enseignement secondaire féminin public, et d'autre part, plusieurs travaux portant plus spécifiquement sur l'enseignement privé durant cette période, notamment la thèse réalisée par Sara Teinturier en 2013 traitant des mobilisations catholiques au sein de l'enseignement libre¹⁹.

Les bulletins de situation et les notices d'inspection conservés dans les archives de surveillance académique fournissent de nombreux renseignements permettant notamment de connaître l'évolution des effectifs ainsi que l'offre de formation proposée par les établissements libres dans le département de la Seine²⁰. En complément, plusieurs sources imprimées mettent en exergue les préoccupations des acteurs et des actrices de l'éducation pour jeunes filles, tant du côté privé que public. Il s'agit notamment du *Bulletin de l'enseignement secondaire* rédigé par Jeanne Crouzet-Benaben dans la *Revue universitaire*, du *Bulletin de la Société des agrégées* ou encore du *Bulletin de la SGEE*. Enfin, quelques témoignages écrits, tel que celui de Simone de Beauvoir (1908-1986), élève du Cours Désir, établissement catholique réputé, ou encore l'entretien réalisé avec Michelle Perrot dans le cadre de cette recherche, permettent d'illustrer à travers des expériences individuelles féminines,

¹⁷ Florence Rochefort, *Le pouvoir du genre : laïcités et religions 1905-2005*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007 ; Florence Rochefort et Maria Eleonora Sanna (dir.), *Normes religieuses et genre. Mutations, résistances et reconfiguration (XIX^e-XXI^e siècle)*, Paris, Armand Colin, 2013. Voir aussi Linda Woodhead, « Les différences de genre dans la pratique et la signification de la religion », *Travail, genre et sociétés*, 2012, vol. 27, n° 1, p. 33-54.

¹⁸ Concernant la mixité dans l'enseignement secondaire public, voir notamment Geneviève Pezeu, « L'enseignement mixte dans le secondaire entre les deux guerres : l'inéluctable application d'un impensé pédagogique », *Histoire de l'éducation*, 2022, n° 157, p. 261-293. Concernant la mixité dans l'enseignement privé primaire, voir notamment Sara Teinturier, « Coéducation, gémination, mixité. Un débat catholique dans l'entre-deux-guerres », Florence Rochefort et Maria Eleonora Sanna (dir.), *Normes religieuses et genre. Mutations, résistances et reconfiguration (XIX^e-XXI^e siècle)*, *op. cit.*, p. 87-96. Enfin, pour un bilan historiographique, voir Rebecca Rogers, « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 2003, n° 18, p. 177-202. Notons que ce chapitre aborde la question de la mixité à l'échelle des élèves.

¹⁹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1995, vol. 81, n° 206, p. 197-205 ; Sara Teinturier, *L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique*, thèse de doctorat, Rennes, Université de Rennes 1, 2013. L'enseignement secondaire catholique durant l'entre-deux-guerres fait par ailleurs l'objet d'un développement détaillé, voir P. Gerbod, « Les catholiques et l'enseignement secondaire (1919-1939) », art. cit.

²⁰ AN, AJ/16/4715 à AJ/16/4729, archives de surveillance académique des établissements secondaires libres entre 1914 et 1939 ; AN, AJ/16/4735 à AJ/16/4739, archives des établissements supérieurs libres ; AP, 3627W-1 à 3627W-93, archives de surveillance académique des établissements secondaires libres.

l'épineux défi que représente la transformation d'un modèle éducatif, celui qui impose de choisir entre innovation, résistance ou adaptation²¹.

I Une offre éducative en camaïeu : miroir de nombreuses mutations sociales

Le nombre d'institutions libres pour jeunes filles continue de baisser dans les années 1920, passant de 180 institutions mentionnées dans l'*Annuaire de commerce* de Paris en 1919 à 120 en 1930, mais le réseau reste dense malgré tout, en comparaison des dix lycées de jeunes filles implantés dans la capitale à la veille de la Seconde Guerre mondiale (cf. Annexe 5-A et annexe 1-C-1). L'ouverture de l'accès au baccalauréat observée avant la Première Guerre mondiale s'élargit indéniablement durant cette décennie, tant du côté public que privé, mais elle s'associe aussi à un élan vers l'enseignement supérieur et technique²². L'étude de l'offre éducative au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles durant les années 1920 met en lumière les efforts menés, tant du côté laïque que catholique, pour s'adapter aux nouveaux besoins de formation et révèle le développement de programmes composites brouillant parfois les frontières entre l'enseignement secondaire et supérieur.

1. Composition et recomposition de l'enseignement libre pour jeunes filles durant l'entre-deux-guerres

L'analyse des bulletins de situation des établissements libres conservés dans les archives académiques permet de nuancer la diminution continue du nombre d'institutions sur le territoire parisien²³. Ceux-ci fournissent en effet régulièrement les effectifs accueillis ce qui apporte un regard complémentaire permettant de mieux comprendre l'évolution de l'enseignement libre pour jeunes filles sur le territoire parisien²⁴. En outre, l'ouvrage de Fénelon Gibon, secrétaire de la SGEE, paru en 1920 et consacré à l'enseignement secondaire féminin, permet par ailleurs d'identifier plus

²¹ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, 1958 ; Michelle Perrot, *Le chemin des femmes*, Paris, Robert Laffont, 2019 ; Michelle Perrot, « L'air du temps », art. cit.

²² Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 156.

²³ AN, AJ/16/4717 à AJ/16/4722, archives de surveillance académique des établissements secondaires libres entre 1920 et 1930 ; AN, AJ/16/4735 à AJ/16/4739, archives des établissements supérieurs libres.

²⁴ Pour certains établissements, le bulletin de situation est présent pour chaque année mais pour d'autres non. Certains documents manquants ont été trouvés dans des dossiers de carrière de directrices mais pas tous. Au vu de ces irrégularités, ce développement s'attache à présenter les évolutions de quelques établissements plutôt que des tendances générales qui pourraient être faussées par des lacunes archivistiques.

précisément les initiatives catholiques au sein de l'enseignement libre²⁵. En croisant ces informations avec les données fournies par les archives académiques, il est dès lors possible de rendre compte de la vitalité de l'enseignement catholique et de la comparer avec le développement de plusieurs initiatives laïques.

a. Un enseignement catholique dynamique sur le territoire parisien

En 1920, Fénelon Gibon, recense une vingtaine d'institutions catholiques installées dans la capitale et procède à une description plutôt détaillée des initiatives qui lui semblent le plus prometteuses²⁶. Parmi elles, figure notamment le Cours Adeline Désir qui est, selon le secrétaire de la SGEE, à la première place des établissements de la capitale²⁷. Cette institution fondée en 1853 par Adeline Désir, accueille des élèves âgées de six à dix-huit ans et leur propose une « éducation complète »²⁸. Il prend la dénomination d'« Institut normal catholique » dès la fin du XIX^e siècle car sa fondatrice souhaite aussi participer à la formation des enseignantes. En outre, les élèves sont majoritairement issues de l'élite sociale mais l'établissement démontre cependant la volonté de participer également à l'éducation de jeunes filles pauvres qui doivent être issues de familles « recommandables ». Un « cour de charité » est ainsi créé après la Première Guerre mondiale pour « réunir les jeunes filles d'élite des cours, désireuses de s'exercer en commun à la pratique de bonnes œuvres »²⁹. Pour ce faire, elles participent notamment à la prise en charge des frais de scolarité des élèves « douées de qualités sérieuses » mais « appartenant à des familles éprouvées », et aident « les institutrices dans le besoin »³⁰. Cet élan vers l'éducation populaire est au reste caractéristique du catholicisme social durant l'entre-deux-guerres. Celui-ci prône en effet l'importance pour les femmes bourgeoises de remplir un devoir social qui consiste à mener des actions éducatives et de charité permettant d'aller « vers le peuple »³¹.

²⁵ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, SGEE, Paris, 1920.

²⁶ *Ibid.* On retrouve des établissements congréganistes, tels que le Cours Bossuet ou l'Institut de la Tour, sans pour autant qu'il ne soit fait mention de cette particularité. Un seul établissement se situe en dehors de Paris. Il s'agit du Collège Sainte-Marie installé à Neuilly et créé par Madeleine Daniélou. Les établissements congréganistes font l'objet d'un développement dans la suite de ce chapitre. La liste des vingt-huit établissements catholiques mentionnés par Fénelon Gibon figure en annexe 1-E.

²⁷ *Ibid.*, p. 102-103.

²⁸ *Ibid.* ; Christiane d'Ainval, *Le couvent des oiseaux. Ces jeunes filles de bonne famille*, Paris, Perrin, 1991, p. 156. Élève du Couvent des Oiseaux, l'auteure mentionne elle-aussi l'ancienneté et la bonne réputation du Cours Désir sur le territoire parisien durant le XIX^e et la première moitié du XX^e siècle.

²⁹ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, *op. cit.*, p. 104.

³⁰ *Ibid.*, p. 105.

³¹ Concernant les mouvements féminins catholiques, voir Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme : XIX^e-XX^e siècles*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 1990, p. 187. Le chapitre 5 revient notamment sur l'implication de certaines directrices d'établissements libres pour jeunes filles au sein de certaines de ces associations.

Dans l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* de 1923, l'établissement installé au cœur du VI^e arrondissement, 39 rue Jacob, mentionne un internat, un demi-pensionnat, un externat et des cours³². Cette diversité des conditions de scolarisation permet ainsi de s'adapter aux différentes demandes des familles. Simone de Beauvoir intègre par exemple l'institution en suivant le régime des cours et fournit un précieux témoignage du fonctionnement ainsi que des orientations pédagogiques de l'établissement durant les années 1910-1920³³. Celui-ci prépare au baccalauréat mais il dispense aussi un diplôme interne destiné à couronner simplement un certain niveau d'éducation : « À la fin de ma troisième – qu'on appelait classe de sixième-première – j'assistai à l'examen solennel que passaient à l'intérieur de l'institut les élèves de seconde et que récompensait un "diplôme Adeline Désir" »³⁴. Bien que les archives dépouillées ne donnent pas d'informations concernant les effectifs de cette institution déclarée comme établissement libre d'enseignement primaire, sa longévité et les différents témoignages laissés attestent de sa capacité à se maintenir sur le marché éducatif parisien malgré les différentes mutations observées et ceci, sans changer le profil de la clientèle visée. Le modèle d'une éducation féminine qui, tout en étant diplômante pour certaines jeunes filles, demeure fortement irriguée par les normes religieuses, reste donc prisé des familles issues de la haute bourgeoisie.

Le Collège Sainte-Marie, implanté 24 boulevard Victor Hugo à Neuilly, constitue lui-aussi une initiative bien identifiée. Formant avec l'École normale libre, un ensemble que la directrice Madeleine Daniélou n'hésite pas à nommer « Université libre de jeunes filles », il est considéré par Yves de la Brière, enseignant à l'Institut catholique de Paris et auteur de nombreux articles au sein de la revue catholique d'actualité *Études*, comme l'établissement secondaire libre féminin « le plus considérable de tous »³⁵. Selon Fénelon Gibon, « L'ambition de ceux qui l'ont fondé a été d'opposer aux lycées de l'État une maison catholique qui n'eut rien à leur envier, au point de vue des études et des maîtres, qui eût même sur eux cet avantage de donner aux jeunes filles un enseignement classique »³⁶. Pour cela, l'établissement reçoit des jeunes filles des petites classes au baccalauréat et

³² *Annuaire de Commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin-Didot Frères, 1923. L'établissement se déplace rue de Rennes dans les années 1950. Après plusieurs années d'inoccupation, les bâtiments de la rue Jacob sont aujourd'hui en cours de réhabilitation et appartiennent à la Sorbonne.

³³ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, *op. cit.* La description faite par Simone de Beauvoir concernant la préparation au baccalauréat proposée par le cours Adeline Désir est développée dans la suite de ce chapitre.

³⁴ *Ibid.*, p. 143.

³⁵ Yves de la Brière, « L'instruction secondaire des jeunes françaises enseignement laïque et enseignement catholique », *Études*, avril 1920, p. 101-105. Pour une étude du profil d'Yves de la Brière, voir notamment Bruno Goyet et Emmanuelle Picard, « Les mouvements catholiques pour la paix à travers les papiers du Père Yves de la Brière (s.j.) », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1993, vol. 30, n° 1, p. 14-20. Yves de la Brière participe à la revue entre 1909 et 1939. Dirigée par des jésuites, cette revue cherche à faire le lien entre le Saint-Siège et les catholiques et traite de multiples questions d'actualité, souvent prises dans une dimension internationale. Yves de la Brière enseigne à l'Institut catholique entre 1920 et 1939.

³⁶ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, *op. cit.*, p. 112.

propose lui-aussi différents régimes d'accueil : pension, demi-pension, externat. L'analyse de l'évolution des effectifs de l'établissement confirme le fort dynamisme de cette initiative catholique. En 1918, ce sont 363 élèves qui sont accueillies dont 90 pensionnaires³⁷. Durant les années qui suivent, les effectifs augmentent régulièrement et s'élèvent à 623 en 1930 correspondant à une augmentation de 72% du nombre d'élèves en douze années³⁸. Le nombre de pensionnaires et de demi-pensionnaires reste relativement stable et l'afflux de nouvelles élèves s'observe plus particulièrement chez les externes.

D'après les archives académiques, d'autres établissements catholiques réussissent à la fois à accueillir un effectif important d'élèves et à le faire augmenter durant les années 1920. On peut notamment citer l'École normale catholique, dirigée par Louise Desrez, qui accueille en 1920 174 jeunes filles puis 575 dix années plus tard, ainsi que le Collège d'Hulst qui reçoit chaque année plusieurs centaines d'élèves³⁹. Ce dernier se fait d'ailleurs particulièrement remarquer par l'inspection académique qui note en 1919 une augmentation des effectifs « particulièrement significative ». Les détails fournis sur l'organisation de l'établissement y sont d'ailleurs tellement nombreux que le bulletin est surchargé par l'écriture de l'inspecteur. Celui-ci s'inquiète d'une « sérieuse concurrence » faite au lycée Fénélon. Il estime alors que « C'est l'établissement féminin libre de préparation au baccalauréat qui me parait le plus remarquable et le plus prospère »⁴⁰.

En parallèle de ces établissements de taille relativement importante, les autres initiatives catholiques identifiées dans les archives sont de taille plus petite mais ne connaissent pas pour autant un affaiblissement du nombre de leurs élèves. L'Institut Notre-Dame-des-Champs, dirigé par Marguerite Teillard-Chambon entre 1904 et 1922, membre du Comité pour l'enseignement des jeunes filles constitué par la SGEE en mars 1911 dans le but de promouvoir l'enseignement féminin catholique, opte pour le statut d'établissement d'enseignement secondaire libre en 1926 et déclare cette année-là un effectif de 180 jeunes filles. Quatre ans plus tard, ce nombre est désormais de 275

³⁷ *Ibid.*, p. 113.

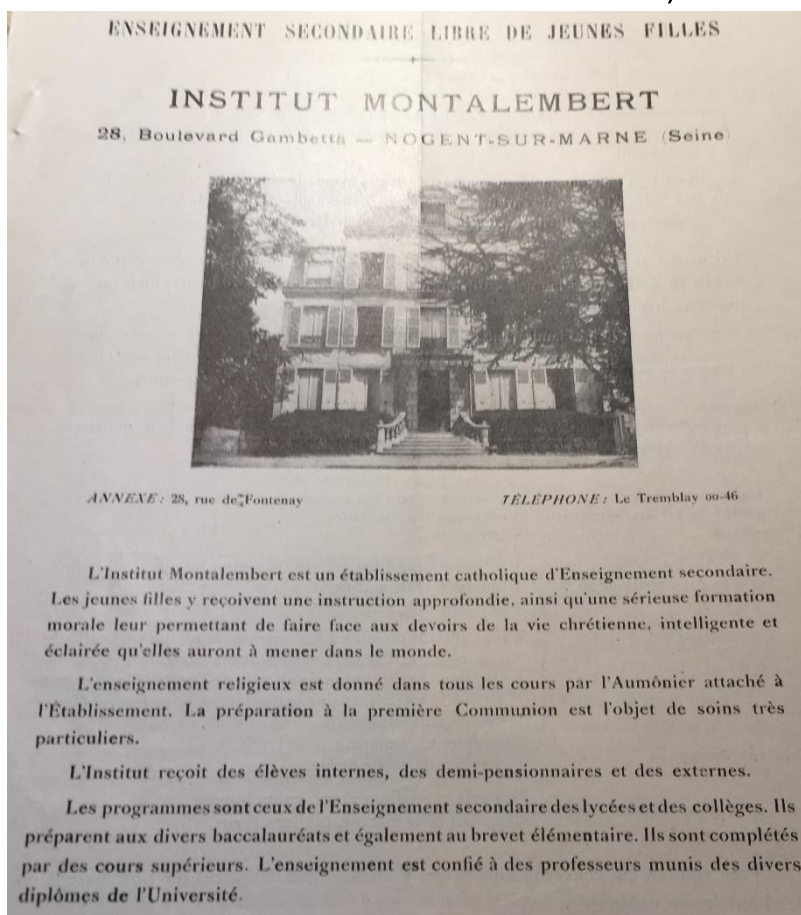
³⁸ AN, AJ/16/4719 à 4722. Les bulletins d'informations fournissant des données concernant les effectifs des établissements ne sont présents qu'à partir de 1924 dans les archives pour le Collège Ste Marie. Certaines années enregistrent quelques baisses comme en 1925 ou en 1928 où les effectifs baissent respectivement de 28 et 17 élèves par rapport à l'année précédente mais les augmentations observées les autres années restent cependant relativement importantes puisqu'elles oscillent entre 35 et 68 élèves supplémentaires d'une année sur l'autre.

³⁹ AN, AJ/16/4739. Les données figurent dans les bulletins d'inspection conservés. Les élèves inscrites pour la préparation aux diplômes de l'enseignement ne sont pas comptabilisées dans les effectifs communiqués ici. D'après Henri Peretz, les premières générations de jeunes filles accueillies au Collège d'Hulst sont majoritairement issues de l'élite sociale et intellectuelle, voir Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1985, vol. 32, n° 2, p. 268. L'inspection réalisée en 1918 fait quant à elle mention de la présence de « beaucoup de filles d'officiers », notamment celle du général Minvielle ou du colonel Blomard ; un an plus tard, l'inspecteur déclare que le public de l'établissement est « très choisi » et rapporte les propos de la directrice qui déclare que « C'est le milieu riche qui travaille », voir AN, AJ/16/4738, inspections du Collège d'Hulst, 15 juin 1918 et 20 juin 1919.

⁴⁰ AN, AJ/16/4738, inspection du Collège d'Hulst, 20 juin 1919.

élèves. Pour les autres établissements identifiés, les effectifs se maintiennent et ne connaissent pas de baisse sensible. Ajoutons enfin que certains ouvrent des annexes en dehors de Paris, comme le Collège d'Hulst ou encore le cours Montalembert⁴¹. Ce dernier, fondé en 1907 et implanté boulevard des Invalides dans le VII^e arrondissement, se voit doter d'une seconde implantation vingt ans plus tard mais en dehors du territoire parisien cette fois. Ouvert 6 rue Odette à Nogent-sur-Marne puis transféré dans la même ville sur le boulevard Gambetta en 1929, il est dirigé par Augustine Manson jusqu'à sa démission en 1934⁴². En 1930, celle-ci s'adresse au recteur pour l'informer que le Cours se dénomme désormais Institut Montalembert car il devient un pensionnat⁴³. Une brochure commerciale, conservée avec les bulletins de situation de l'année 1930-1931, déclare que les jeunes filles « y reçoivent une instruction approfondie, ainsi qu'une sérieuse formation morale leur permettant de faire face aux devoirs de la vie chrétienne » :

Illustration 19. Brochure de l'Institut Montalembert, 1930-1931.



Source, AN, AJ/16/4722.

⁴¹ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, op. cit, p. 119. Le Collège d'Hulst s'étend par la création de différentes filiales, à Versailles, Berck-sur-mer, ou encore à Strasbourg.

⁴² AN, AJ/16/6205, dossier de carrière d'Augustine Manson. Née en 1880 à Paris et licenciée ès Lettres, elle assure la direction de plusieurs établissements libres avant de prendre celle du Cours Montalembert de Nogent-sur-Marne.

⁴³ AN, AJ/16/6205, dossier de carrière d'Augustine Manson. Courrier adressé au recteur, 11 décembre 1930.

L'orientation religieuse est clairement affichée sur ce prospectus qui déclare que la « première Communion est l'objet de soins très particuliers » et s'adresse encore une fois aux jeunes filles du « monde ». Si le cours se transforme en institut, celui-ci accueille toujours des élèves demi-pensionnaires et des externes. Le nouvel emplacement choisi pour faire fonctionner ce pensionnat est une élégante et imposante maison de maître, implantée au milieu d'un espace vert ce qui constitue un espace privilégié loin de l'agitation parisienne. Cet environnement est d'ailleurs particulièrement mis en valeur par la brochure qui présente un cliché de la façade avant même de décrire l'offre éducative de l'établissement.

Ainsi, le nombre d'établissements privés pour jeunes filles continue de baisser après la Première Guerre mondiale mais cela ne signifie pas que l'enseignement libre connaisse un affaiblissement global. Certaines initiatives catholiques continuent au contraire de se développer et affichent des effectifs conséquents qui, s'ils n'égalent pas ceux des grands lycées de jeunes filles parisiens tels que Fénelon ou Duruy, se rapprochent d'autres plus petits, à l'instar du lycée Racine qui accueille entre 450 et 460 élèves en 1923-1924⁴⁴. D'autres encore, par manque de place dans la capitale mais aussi pour attirer les familles en quête d'un espace verdoyant et calme pour l'éducation de leurs filles, s'agrandissent au-delà du cœur de Paris et investissent les villes alentours. Bénéficiant souvent de différents régimes de scolarité, notamment de la possibilité d'avoir des internes sur place, et proposant un programme d'études menant au baccalauréat pour celles qui le désirent, ces établissements proposent un fonctionnement qui donne une liberté de choix aux familles⁴⁵. L'orientation religieuse de l'offre éducative proposée continue alors de séduire les familles principalement issues des classes sociales les plus aisées. Même si certaines institutions souhaitent accueillir des familles moins fortunées, cela reste une exception et répond à un engagement de charité chrétienne, caractéristique du catholicisme social durant l'entre-deux-guerres. On observe donc que les efforts menés par certains acteurs et actrices de l'enseignement catholique dès le lendemain des lois anti-congréganistes continuent de produire leurs effets dans les années 1920. Dès lors, il est intéressant d'en envisager les conséquences pour les autres établissements libres.

b. Des institutions laïques en difficulté face à des concurrents plus importants ?

Alors que l'enseignement catholique ne présente pas de signe de déclin mais montre au contraire une capacité à se développer, il convient donc d'interroger la situation des institutions

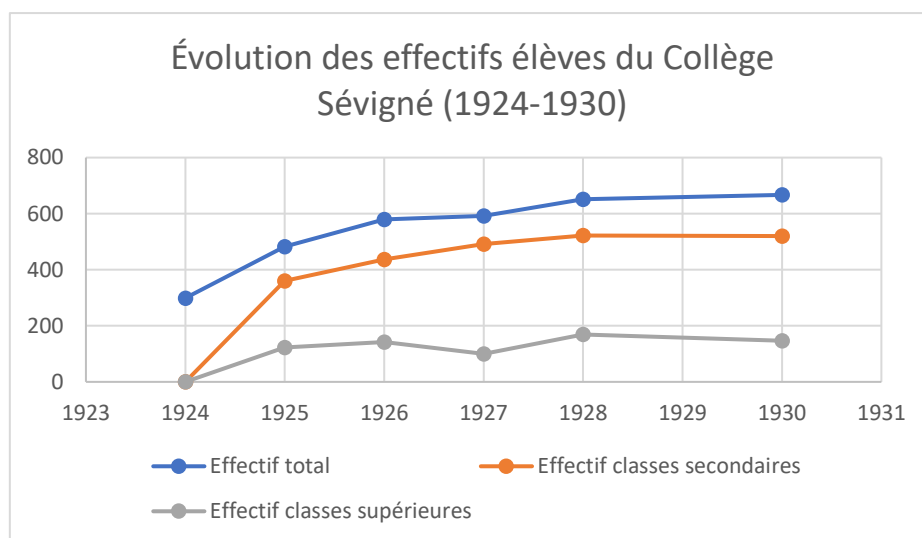
⁴⁴ AN, AJ/16/2703, statistiques des lycées de jeunes filles parisiens. Le lycée Fénelon accueille 1114 élèves en 1923 et le lycée Duruy 1308 élèves.

⁴⁵ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Rebecca Rogers, « L'internat pour filles au XIX^e siècle : une question de mœurs ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2014, n° 189, p. 43-53. Les lycées de jeunes filles sont initialement créés sous le régime de l'externat. À la demande des familles, les municipalités ouvrent cependant des internats pour accueillir les collégiennes et les lycéennes.

laïques pour expliquer la baisse du nombre d'établissements pour jeunes filles sur le territoire parisien. Les archives dépouillées ne permettent pas de déterminer systématiquement l'orientation religieuse des établissements. Aussi, il est proposé de revenir ici sur le développement de quelques institutions identifiées comme étant des établissements laïques, c'est-à-dire qui ne revendiquent aucune affinité religieuse particulière dans leur communication commerciale (brochure, annonce, etc.).

L'initiative la plus notable demeure le Collège Sévigné fondé par la Société pour la propagation de l'instruction parmi les femmes en 1880. Après le décès en 1909 de sa directrice Mathilde Salomon, Thérèse Sance, une ancienne enseignante de Sévigné, prend la relève⁴⁶. Le changement de statut de l'établissement en 1923, passant d'établissement libre d'enseignement primaire à secondaire, permet de suivre l'évolution des effectifs entre 1924 et 1930⁴⁷. Le graphique tiré de ces données met en évidence une augmentation sensible du nombre d'élèves :

Graphique 1. Effectifs du Collège Sévigné, 1924-1930.



Source : AN, AJ/16/4719 à 4721.

En 1924, ce sont ainsi 299 jeunes filles qui suivent les enseignements du Collège Sévigné et elles sont 667 six ans plus tard soit une augmentation de 123%. Le bulletin de situation fourni par Thérèse Sance en 1924 ne distingue pas celles qui suivent un enseignement secondaire de celles se préparant aux différents concours de l'enseignement mais c'est le cas les années qui suivent⁴⁸. On constate alors que le nombre de jeunes filles se préparant aux carrières de l'enseignement est

⁴⁶ AN, AJ/16/6216, dossier de carrière de Thérèse Sance née le 03 janvier 1873. Titulaire d'une licence et d'une agrégation de lettres, elle enseigne à Sévigné entre 1899 et 1909. Voir également le chapitre 5 portant sur les directrices.

⁴⁷ AN, AJ/16/4719 à 4721, bulletins de situation du Collège Sévigné, 1924-1930.

⁴⁸ AN, AJ/16/4722, bulletin de situation du Collège Sévigné, novembre 1930. Cette année-là, la directrice mentionne en complément des préparations aux concours de l'enseignement, une préparation à l'école des Chartes.

relativement stable et que c'est celui des élèves inscrites dans les classes secondaires qui augmente significativement. De fait, elles sont 360 en 1925 et 520 en 1930, ce qui est dans le même ordre de grandeur que les effectifs observés précédemment au sein de grandes institutions catholiques. Selon ce critère, le Collège Sévigné ainsi que le Collège Sainte Marie et le Collège d'Hulst sont donc d'importance similaire et figurent parmi les plus grands établissements d'enseignement libre pour jeunes filles dans le département de la Seine au cours des premières décennies du XX^e siècle. Le développement de l'enseignement catholique, mais aussi de l'enseignement public, ne semblent donc pas influencer sur le dynamisme du Collège Sévigné. Plus encore, l'identification de l'enseignement féminin et masculin demandée depuis plusieurs années déjà par certains acteurs et actrices de l'enseignement public, et finalement actée par le décret Bérard en 1924, n'entraîne pas un transfert de la clientèle ciblée par le Collège Sévigné vers les lycées de jeunes filles. Le modèle éducatif proposé continue donc de séduire les familles et ce, malgré les évolutions importantes apportées à l'enseignement public sur lesquelles nous reviendrons.

En revanche, la situation n'est pas aussi favorable pour d'autres établissements laïques. L'Institut Franklin, fondé en 1892 et figurant parmi les premiers à avoir proposé une formation au baccalauréat à destination des jeunes filles dès 1903, montre en effet des signes importants de déclin. Petite structure de quelques dizaines d'élèves dont la majorité sont externes, les effectifs déclarés par la directrice dans les bulletins de situation ne cessent de décroître. En 1920, ce sont ainsi 28 jeunes filles (24 externes et quatre pensionnaires) qui sont inscrites à l'Institut Franklin. En 1924, elles ne sont plus que quinze dont trois pensionnaires⁴⁹. Le nombre de candidates au baccalauréat est en chute libre, passant de seize en 1921 à une seule la dernière année. Après 1924, l'Institut Franklin disparaît des archives académiques et ne figure plus dans le rapport statistique de 1930. Tout en prenant avec précaution les irrégularités de conservation des documents, on peut estimer que l'Institut Franklin ferme probablement ses portes entre 1925 et 1930⁵⁰. Les notices d'inspections conservées dans le dossier de carrière de la directrice Berthe Barbin indiquent déjà un affaiblissement de l'Institut Franklin en raison des troubles de la guerre. L'inspecteur écrit alors en décembre 1915 : « La guerre, pour peu qu'elle se prolonge, le ruinera définitivement »⁵¹. En 1917, une nouvelle inspection fait part des difficultés de Berthe Barbin :

Cet établissement décline moins du fait de la guerre, que du fait de l'organisation régulière de la préparation au baccalauréat dans les lycées de jeunes filles. Il n'est pas sans intérêt, à cette heure, d'entendre les doléances de la directrice qui se pique d'avoir été une des initiatrices du baccalauréat féminin : « Nous avons tiré les marrons du feu... »

⁴⁹ AN, AJ/16/4718 à 4719, bulletins de situation de l'Institut Franklin, 1920-1924.

⁵⁰ Le dossier de carrière de Berthe Barbin, contenant notamment des notices d'inspection, ne comporte pas de documents postérieurs à 1924, ce qui confirme l'hypothèse d'une fermeture probablement autour de 1925.

⁵¹ AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Berthe Barbin, inspection réalisée le 13 décembre 1915.

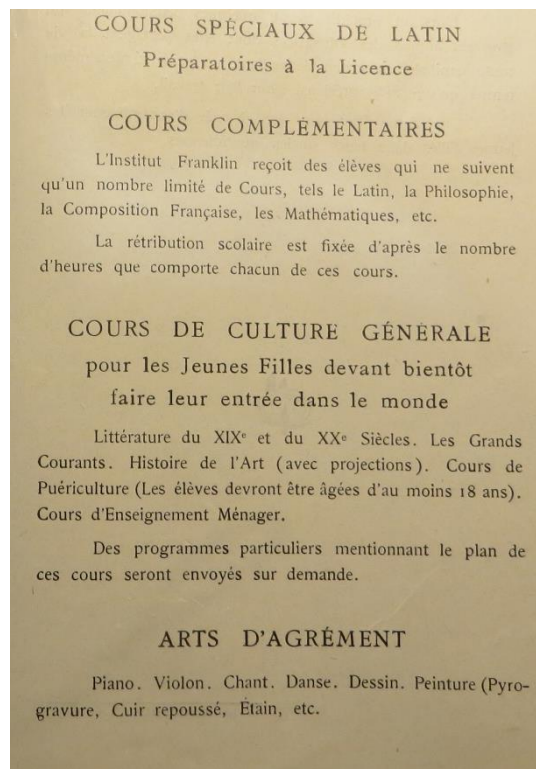
pour les lycées. J'avais pourtant bien étudié la loi Camille Sée et j'étais tranquille parce que j'étais convaincue que cette loi ne permettrait pas aux lycées de préparer au baccalauréat. Aujourd'hui, on bénéficie du mouvement que nous avons créé, et qui ira en se développant encore car les parents, même les plus riches, ont pris conscience de la nécessité du travail pour leurs filles. Souvent ils font dépendre le choix d'une carrière beaucoup plus de leur propre situation sociale que des aptitudes de la jeune fille, mais ils veulent des carrières avant tout, par exemple, les carrières d'ingénieurs que recherchent 3 de nos jeunes filles. Aussi songeons-nous à créer une section industrielle⁵².

Ce n'est probablement pas seulement « l'organisation régulière de la préparation au baccalauréat dans les lycées de jeunes filles » dont est victime l'établissement puisque la concurrence croissante de l'enseignement catholique se fait aussi sentir. Il est intéressant de voir comme Berthe Barbin se considère elle-même comme une pionnière de la préparation à ce diplôme, ce qui ne semble pas plaire à l'inspecteur qui déplore un excès de fierté chez cette directrice qui « se pique d'avoir été une des initiatrices du baccalauréat féminin ». À travers les propos rapportés de cette directrice, ce sont aussi les stratégies de placement sur le marché éducatif parisien qui se lisent. Berthe Barbin exprime ainsi sa volonté d'avoir voulu proposer une offre différente de celle de l'enseignement public et de s'être assurée que son positionnement ne subirait pas la concurrence imposante de l'État. Elle fait aussi part des nouvelles attentes en matière de formation, liées à la plus large ouverture de certaines professions aux femmes, notamment celle d'ingénieur. Cependant la création d'une section industrielle n'est pas constatée dans les années qui suivent au sein de l'Institut Franklin et Berthe Barbin décide finalement de quitter la capitale en 1922 puisqu'elle transfère l'établissement dans la ville bourgeoise de Neuilly⁵³. Il est probable que ce déménagement résulte des difficultés à se maintenir à Paris face au développement des lycées de jeunes filles et de l'enseignement catholique. Mais plus encore, la brochure conservée dans son dossier de carrière tend à montrer que ce choix résulte aussi de la volonté de cibler une clientèle spécifique :

⁵² AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Berthe Barbin, inspection réalisée le 12 mars 1917.

⁵³ AN, AJ/16/4704, récépissé de déclaration de transfert d'établissement, 1922.

Illustration 20. Brochure de l'Institut Franklin, 1922-1924.



Source : AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Berthe Barbin.

En complément d'un programme d'enseignement secondaire correspondant au « programme des lycées de garçons », Berthe Barbin propose des cours complémentaires, des cours de culture générale « pour les Jeunes Filles devant bientôt faire leur entrée dans le monde » ou encore des arts d'agrément. Elle affiche ici clairement la volonté de capter les familles issues de la bourgeoisie et ce n'est plus tant la quête de diplôme qui est avancée ici, que la présentation d'une éducation désintéressée, héritée du XIX^e siècle. En choisissant un tel déplacement géographique, l'objectif est probablement de s'installer dans un secteur où la clientèle reste attachée à ce modèle éducatif, différent de celui proposé par les lycées de jeunes filles. Pour autant, la ville de Neuilly comporte déjà plusieurs établissements notables s'adressant aux familles de l'élite sociale, notamment le très réputé Collège Sainte Marie de Madeleine Daniélou. Âgée de 62 ans, Berthe Barbin prend alors un risque pour sauver son institution mais celle-ci n'évite pourtant pas la fermeture quelques années plus tard.

Bien que certaines initiatives montrent des difficultés à résister, les archives dépouillées révèlent dans le même temps plusieurs cas d'ouverture d'établissements laïques durant la période 1920-1930. Trois ont ainsi pu être identifiés et parmi eux, un seul ouvre ses portes à Paris. Il s'agit de l'École Lafayette qui ouvre à Neuilly en 1924, le Collège Racine à Saint-Mandé en 1927, puis le Collège Montcalm, inauguré à Paris en 1930. Concernant le Collège Racine, Mme Germaine Barincou, née le 26 avril 1891 et titulaire d'une licence ès lettres, dépose une demande d'ouverture

pour un établissement secondaire en 1927. Le bulletin de situation qu'elle complète pour la première année de fonctionnement fait déjà état d'un certain dynamisme, puisque ce sont quatorze enseignantes qui encadrent 115 élèves, pour la majorité externes⁵⁴. Cette année-là, la plupart suit un enseignement secondaire avec un effectif de 39 élèves dans les classes primaires, 70 élèves dans les classes secondaires et six en classe de philosophie. Germaine Barincou déclare par ailleurs avoir présenté dix élèves au baccalauréat et affiche un très bon taux de réussite puisque neuf sont admis. Le fascicule qu'elle transmet à l'inspecteur Louis Benaërts, probablement au tournant des années 1930, permet d'en apprendre davantage sur cet établissement⁵⁵. S'il n'y a aucun texte permettant de connaître précisément l'offre d'éducation proposée, les nombreuses photographies qu'il contient fournissent un précieux témoignage de l'organisation du Collège Racine. On peut tout d'abord y voir plusieurs clichés de l'extérieur, de la façade et la cour de récréation, mais aussi de l'intérieur :

Illustration 21. Clichés présentant le Collège Racine, Saint Mandé, vers 1930.

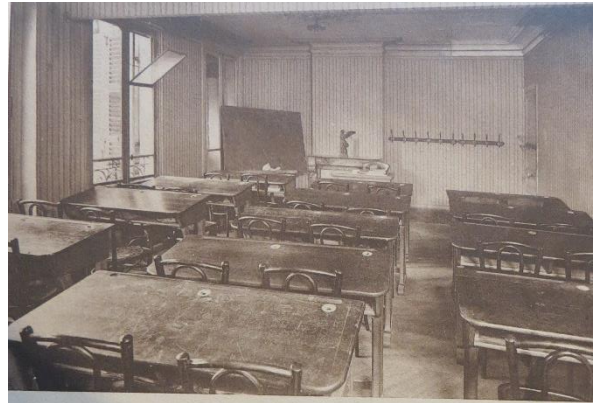


⁵⁴ AN, AJ/16/4720, bulletin de situation du Collège Racine, 17 novembre 1927.

⁵⁵ Louis Benaërts (1868-1941) est nommé inspecteur de l'académie de Paris en 1922 et prend sa retraite en 1934, voir Guy Caplat, *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, INRP, 1997, p. 554.



Gymnastique dans le Jardin



Une Salle de Classe



Un Coin du Jardin d'Enfants



Classe de Lecture

Source : AN, AJ/16/4744.

Dans un espace urbanisé, le bâtiment, entouré d'immeubles et s'élevant sur trois niveaux, bénéficie cependant d'un espace vert privé. Celui-ci sert d'ailleurs autant de cour de récréation que d'espace pour pratiquer différentes activités physiques, à l'image de ces jeunes enfants en pleine séance de gymnastique. La salle de classe aux allées de tables bien alignées est étonnamment vide et contraste avec la « Classe de Lecture » aux allures de salle à manger familiale, emplies de vie par de nombreux enfants. Un « Coin du Jardin d'Enfants » occupe visiblement une véranda, un espace à mi-chemin entre l'intérieur et l'extérieur, adapté à une tranche d'âge pour laquelle les activités de plein air sont largement recommandées mais qui doivent peu à peu se préparer à vivre à l'intérieur, dans l'espace rigide de la classe qui les attend. Sur presque toutes les photographies, la présence d'au moins une femme affichant une posture maternelle vient conforter l'atmosphère familiale qui se dégage. Le regard penché vers les enfants montrant alors un signe d'attention douce ou encore la main posée sur une épaule signifiant par là-même un encadrement bienveillant sont autant de postures savamment mises en scène afin de rassurer les familles. En complément, les photographies de classe donnent à voir les élèves accueillies ainsi que le personnel enseignant (cf. Annexe 4-C-1). Le cliché présenté ci-dessous concerne la classe de philosophie et on peut y voir au premier rang une partie du personnel. Au centre, la directrice Germaine Baricou, entourée de femmes

relativement jeunes. On dénombre par ailleurs 17 élèves parmi lesquels figurent au moins trois jeunes gens :

Illustration 22. Classes de philosophie du Collège Racine, Saint-Mandé, vers 1930.



Source : AN, AJ/16/4744.

D'après les photographies prises pour les différents niveaux de classes, la présence masculine se raréfie à mesure que le niveau s'élève mais la mixité perdure toutefois jusqu'à la classe de terminale. Ce choix, nous y reviendrons, est loin d'être courant au tournant des années 1930 dans l'enseignement secondaire et témoigne là d'une originalité particulière. Ainsi le Collège Racine qui s'ouvre en 1927, affiche un positionnement qui se différencie à la fois du modèle catholique et public. Proposant une éducation dans une atmosphère familiale au sein d'un établissement à taille humaine, Germaine Baricou n'hésite pas à franchir les barrières de la non-mixité tout en conservant un personnel enseignant féminin.

L'analyse des registres de récépissés de déclaration d'ouverture d'établissement secondaire et supérieur libre met en évidence le dépôt de plus d'une cinquantaine de demandes concernant les établissements féminins. Parmi eux, trois seulement ont pu être identifiés comme des ouvertures d'établissements secondaires laïques alors que de la même manière, ce sont au moins une quinzaine d'initiatives catholiques qui ont été recensées et sept autres destinées spécifiquement aux jeunes

filles étrangères⁵⁶. Pour les plus petites structures, le marché éducatif parisien semble alors se refermer et pousse certaines directrices à quitter la capitale dans l'espoir de trouver là un nouveau souffle. La survie de ces initiatives privées ne bénéficiant pas d'appuis importants dépend donc de la capacité de ses actrices à proposer une offre qui se différencie du modèle public et catholique. Par la mise en valeur, à la fois d'une reconfiguration de l'espace géographique où sont implantées les institutions, mais aussi d'un recentrement de l'activité autour d'un nombre plus restreint de structures parmi lesquelles domine l'enseignement catholique, les années 1920 semblent donc marquer un tournant crucial dans la restructuration de l'offre éducative au sein de l'enseignement libre dans le territoire parisien. De cette période transitoire, se dégagent par ailleurs deux grandes orientations observées dans l'offre éducative proposée par les établissements privés. En parallèle de la préparation au baccalauréat, certains établissements libres n'hésitent pas à modifier leur programme d'études afin de répondre aux nouveaux besoins de la clientèle.

2. La préparation au baccalauréat : un enjeu toujours d'actualité

Durant les années 1920, l'enseignement catholique continue de se placer en dualité avec l'enseignement public et multiplie les efforts initiés après les lois anti-congréganistes pour renforcer ses positions sur le marché éducatif parisien. De son côté le modèle public, s'il fait l'objet de vives critiques, peine quant à lui à se renouveler. Le baccalauréat représente encore un objet de concurrence entre l'enseignement privé et public et la meilleure organisation des établissements libres continue d'être mise en évidence des deux côtés. Le curriculum proposé par la SGEE au début des années 1910 en vue de la préparation du baccalauréat dans les établissements catholiques continue lui-aussi de se diffuser et fait parfois l'objet d'adaptations par les établissements. Il reste toutefois fortement marqué par des normes de genre et de religion.

a. La supériorité de l'enseignement libre placée au cœur de débats et stratégies

Quel est le résultat de cette orientation des écoles catholiques vers la préparation des jeunes filles françaises au baccalauréat, de préférence aux examens du degré primaire supérieur ?

Indubitablement, un immense avantage matériel et moral conquis par l'enseignement secondaire libre des jeunes filles sur l'enseignement secondaire officiel.

⁵⁶ AN, AJ/16/4703 et 4704, récépissés de déclarations d'ouverture d'établissement libre d'enseignement secondaire et supérieur. Pour rappel, un récépissé ne signifie pas toujours la création d'une nouvelle structure puisque ce document est également nécessaire pour déclarer un changement de direction, un déménagement, un changement de statut ou encore une annexion de local (voir chapitre 2). Ainsi, ce sont au moins neuf récépissés qui correspondent à de telles procédures administratives qui ont été identifiés. Concernant les établissements libres accueillant des jeunes filles étrangères, voir les chapitres 6 et 7 de cette thèse.

Si décrié qu'il puisse être, le baccalauréat jouit sans conteste d'une notoriété plus étendue, d'un prestige plus qualifié que le diplôme secondaire des lycées et collèges publics de jeunes filles. Premier résultat favorable aux élèves de l'enseignement libre.

Bien plus, le baccalauréat permet l'accès d'un grand nombre de carrières maintenant ouvertes aux femmes, carrières auxquelles ne conduit pas le diplôme secondaire féminin. Or, pour une partie de ces carrières, - non pas pour toutes ! - l'accession des femmes est légitime, raisonnable. Elle est même rendue parfois nécessaire, en raison des vides cruels multipliés par la grande guerre dans les rangs de la jeunesse masculine. Dès lors, l'enseignement libre féminin, au degré secondaire, prend une supériorité manifeste sur son concurrent officiel, privilégié, monopolisateur, l'enseignement des lycées et collèges publics de jeunes filles. [...]

les guides et protecteurs officiels de l'Enseignement laïque multiplient les efforts pour remédier législativement à l'état relatif d'infériorité où les lycées et collèges publics de jeunes filles se trouvent désormais placés devant la concurrence victorieuse des établissements secondaires catholiques.⁵⁷

En 1920, Yves de la Brière dresse le bilan des évolutions en matière d'éducation pour jeunes filles depuis le début du siècle et souhaite prouver la supériorité actuelle de l'enseignement catholique sur l'enseignement public. Il reconnaît certes les troubles causés par la création d'une offre d'éducation publique, et plus encore par les politiques anticléricales, mais il affirme surtout qu'en 1920 c'est bien l'enseignement catholique qui, « indubitablement », prend « une supériorité manifeste » sur ce qu'il nomme « l'Enseignement laïque officiel ». Tout comme d'autres défenseurs de l'enseignement catholique, Yves de la Brière réduit volontairement l'enseignement libre à la frange catholique en ignorant totalement la situation de nombreuses institutions laïques privées. Il ne reconnaît ici qu'une forme de concurrence, celle de l'enseignement public. De fait, cette stratégie d'effacement permet d'ignorer le dynamisme de certains établissements libres et de limiter la concurrence à une relation duale. En supprimant du paysage éducatif l'enseignement libre laïque qui permet pourtant lui-aussi aux jeunes filles d'accéder au baccalauréat, l'enseignement catholique se revendique comme étant l'unique adversaire de l'enseignement public et donc le seul à même de répondre aux attentes de la clientèle, alors que l'offre publique est particulièrement critiquée. Et il faut dire que la demande pour ce diplôme est encore plus forte depuis que « des vides cruels multipliés par la grande guerre dans les rangs de la jeunesse masculine » ont rendu l'ouverture de professions aux femmes, « légitime » et même « parfois nécessaire ». Pour autant, les établissements secondaires catholiques n'ont pas pris largement l'orientation du baccalauréat puisque celui-ci n'est envisagé que pour former une élite féminine qui a le goût des études : « L'enseignement secondaire féminin n'enrôle qu'une élite, celles des jeunes filles que leurs goûts et leurs aptitudes inclinent librement vers de plus fortes études, tandis que leurs sœurs et leurs compagnes opteront librement

⁵⁷ Yves de la Brière, « L'instruction secondaire des jeunes françaises enseignement laïque et enseignement catholique », *Études*, avril 1920, p.101-105.

pour la préparation au brevet élémentaire »⁵⁸. Ainsi, l'élan donné par l'enseignement catholique ne constitue donc pas une ouverture franche des possibilités de formation à destination des jeunes filles.

Malgré l'orientation élitiste de l'enseignement catholique vers le baccalauréat, plusieurs actrices et acteurs de l'enseignement secondaire public féminin reprennent eux-aussi les discours arguant les meilleures dispositions de l'enseignement libre. Jeanne Crouzet-Benaben par exemple, rapporte régulièrement les propos avancés par ses défenseurs, notamment ceux d'Yves de la Brière cités plus haut. Dans son *Bulletin* de février 1920, elle invite ainsi ses lecteurs à retenir la conclusion faite par ce dernier qui déclare que « l'enseignement officiel s'est placé dans une impasse redoutable en n'osant pas choisir franchement entre les examens secondaires masculins et féminins »⁵⁹. Plus généralement, elle fait part des efforts menés au sein de l'enseignement libre pour s'adapter aux nouveaux besoins de formation et y oppose les insuffisances de l'enseignement public. La Société des Agrégées, association fondée en 1920 visant la défense des intérêts des enseignantes du secondaire féminin, use elle-aussi de la même stratégie pour insister sur l'urgence de modifier le curriculum des lycées de jeunes filles⁶⁰. Constatant les lacunes du modèle public tout en relayant les efforts de l'enseignement libre, la Société des Agrégées rallie le positionnement de Jeanne Crouzet-Benaben et réclame en 1921 une unification du programme masculin et féminin⁶¹. Il faut dire que la mise en place progressive d'une préparation au baccalauréat en complément du programme d'études alors en vigueur dans les lycées de jeunes filles avant la guerre ne rencontre pas l'adhésion au sein des actrices du public. Certaines y voient en effet une solution de fortune mise en place dans l'attente d'une action du législateur sur le curriculum public et déplorent qu'elle perdure depuis plusieurs années déjà. Le terme de « crise » au sein de l'enseignement secondaire féminin est d'ailleurs cité à plusieurs reprises dans les années 1920, tant par Jeanne Crouzet-Benaben que par certaines représentantes de la Société des Agrégées⁶². Dès 1917 pourtant, une commission extra-parlementaire est formée et étudie pendant deux années la question d'une possible réforme de l'enseignement secondaire féminin. Certains membres s'opposent à la préparation du baccalauréat,

⁵⁸ Yves de la Brière, « L'instruction secondaire des jeunes françaises enseignement laïque et enseignement catholique », *Études*, avril 1920, p.102.

⁵⁹ Jeanne Crouzet-Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, février 1920, p.137.

⁶⁰ Concernant la fondation de la Société des Agrégées et ses engagements, voir notamment Yves Verneuil, « La Société des agrégées, entre féminisme et esprit de catégorie (1920-1948) », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 195-224.

⁶¹ Yves Verneuil note que « ce n'est que progressivement que la Société s'est ralliée à l'idée d'une identification sans condition de l'enseignement secondaire féminin à son homologue masculin ». Si à la présidence, Gabrielle Véroux et Catherine Shulhof défendent cette fusion, ce n'est pas le cas d'Élisabeth Butiaux. Malgré la crainte des conséquences possibles sur les carrières des enseignantes, la Société des Agrégées se prononce à la fin de l'année 1921 en faveur de l'unification des études secondaires. Voir *Ibid.*

⁶² Jeanne Crouzet-Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, décembre 1916, p. 390 ; Marcel Duminy, « Y-a-t-il une crise de l'enseignement féminin ? », *Bulletin de la Société des Agrégées*, mars 1927, p. 30-31.

d'autres au contraire demandent une assimilation de l'enseignement secondaire masculin et féminin. La commission émet le vœu que l'enseignement féminin puisse « donner les mêmes droits » que son homologue masculin mais elle souhaite aussi le maintien du diplôme de fin d'études secondaire⁶³. Au lendemain de cette commission, aucune réforme ne voit finalement le jour et les voix continuent donc de s'élever pour réclamer une identification des programmes.

En 1921, Gabrielle Vérour, membre de la Société des Agrégées, réclame dans leur *Bulletin* une « unification des études depuis la base » pour remédier au bachotage constaté dans plusieurs lycées de jeunes filles⁶⁴. Un an plus tard, la revue relaie un article publié dans le quotidien radical socialiste *La Dépêche* :

Vraiment quand on voit cette incapacité de l'État à s'adapter aux besoins collectifs, il faut bien avouer que, dans les conditions de l'organisation actuelle, les adversaires de ce qu'on appelle l'étatisme ont beau jeu.

L'État dispose des moyens les plus puissants et en toutes choses il arrive bon dernier – quand il n'empêche pas les autres d'arriver. Et cette attitude se rencontre aussi bien dans les P.T.T., où l'on élève les tarifs pour écarter la clientèle, que dans l'enseignement public des jeunes filles, où l'on conserve des programmes vétustes et sans sanctions, comme si l'on voulait favoriser l'école libre, qui est son plus redoutable concurrent.⁶⁵

Après avoir mis en avant les moyens mis en œuvre par l'Église pour répondre aux nouvelles demandes des familles, l'auteur déplore « l'incapacité de l'État à s'adapter aux besoins » qui maintient des « programmes vétustes et sans sanctions » dans les lycées de jeunes filles, comme si « l'on voulait favoriser l'école libre ».

Régulièrement, le *Bulletin de la Société des Agrégées*, comme celui tenu par Jeanne Crouzet-Benaben dans la *Revue Universitaire*, publie des statistiques montrant l'intérêt croissant de la clientèle pour le baccalauréat. En février 1922, les chiffres présentés dans le *Bulletin secondaire de l'enseignement secondaire des jeunes filles* sont à ce titre éloquent : alors qu'en 1913, 66 jeunes filles ont

⁶³ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 405 ; Geneviève Pezeu, *Coéducation, coenseignement, mixité : filles et garçons dans l'enseignement secondaire en France (1916-1976)*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris Descartes, 2018 ; Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, *op. cit.*, p. 52. La commission est composée du vice-recteur de l'académie de Paris Louis Liard, des présidents de jury d'agrégation, de professeurs, de sénateurs et de députés. Léon Bérard figure également dans la liste fournie par Fénelon Gibon. En 1918, la commission, tout en souhaitant le maintien du diplôme de fin d'études secondaire, émet le vœu que « l'examen qui sanctionnera les études secondaires des jeunes filles doit donner les mêmes droits que celui qui sanctionne les études de garçons » (p. 53). Elle propose dans cet objectif la création d'une nouvelle section de baccalauréat, le baccalauréat E.

⁶⁴ *Bulletin de la Société des Agrégées*, avril 1921.

⁶⁵ Docteur Toulouse, « L'Éducation des femmes », *La Dépêche*, 24 janvier 1922. L'article figure dans le *Bulletin de la Société des Agrégées* de mai 1922. Concernant le quotidien *La Dépêche*, voir notamment Henri Lerner, *La Dépêche, journal de la Démocratie. Contribution à l'Histoire du Radicalisme en France sous la Troisième République*, thèse de doctorat, Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 1978. La référence aux tarifs élevés pratiqués par les P.T.T. est certainement à lier aux augmentations tarifaires appliquées au début des années 1920 dans l'objectif de supporter l'accroissement de la masse salariale, voir notamment Sébastien Richez, « Postiers et facteurs en France depuis deux siècles », *Flux*, 2007, vol. 70, n° 4, p. 88-92.

obtenu le baccalauréat et 208 le diplôme de fin d'études secondaires, la proportion est largement inversée en 1921 : 175 diplômes de fin d'études secondaires sont délivrés et ce ne sont pas moins de 606 lauréates du baccalauréat qui sont désormais recensées⁶⁶. Le ministre de l'Instruction publique finit par réagir en 1922 et publie une circulaire autorisant, dans certains cas seulement, les jeunes filles à intégrer les classes de Philosophie et de Mathématiques dans les lycées de garçons :

On me signale particulièrement, à l'occasion de cette rentrée scolaire, que, en conséquence du développement de la préparation des jeunes filles au baccalauréat, il y a un nombre de plus en plus grand de jeunes filles désirant, après leur première partie, suivre les cours de Philosophie ou de Mathématiques élémentaires. Mais, dans beaucoup de petites villes, le nombre de ces candidates est trop restreint encore pour légitimer la création de cours spéciaux de Philosophie ou de Mathématiques élémentaires dans l'établissement qu'elles fréquentent. D'autre part, dans les mêmes villes, l'établissement secondaire de garçons a lui aussi souvent un effectif très réduit en Mathématiques élémentaires et en Philosophie. Dans ces conditions, à la demande de nombreuses familles, j'ai décidé, après avis conforme de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, que, provisoirement, et sans créer un précédent pour les autres classes, les jeunes filles, en Mathématiques et en Philosophie exclusivement, quand leur nombre n'est pas suffisant pour justifier la création de cours particuliers, pourront être admises à suivre les cours de l'établissement de garçons. On ne peut pas ne pas remarquer que, dans un an, ces jeunes filles devenues bachelières, suivront, sur les bancs des Facultés, les mêmes cours que les jeunes gens. Il n'a pas paru impossible d'avancer d'un an cette communauté d'études.⁶⁷

C'est finalement une action timide qui est décidée pour permettre aux jeunes filles des lycées de mieux se préparer au baccalauréat. L'identification réclamée depuis plusieurs années par certains est écartée au profit d'une solution qui ménage le programme d'études féminin. En permettant aux jeunes filles de rejoindre des classes de Philosophie et de Mathématiques dans les lycées de garçons lorsqu'il n'est pas possible de créer des « cours particuliers » dans leurs établissements d'origine, le ministère autorise l'existence d'une classe mixte pour ces seuls niveaux et insiste sur le fait que cela ne doit pas pour autant « créer un précédent pour les autres classes ». Il reconnaît que ce mélange des sexes est de fait présent dans les universités où les étudiantes sont chaque année plus nombreuses et que cette décision revient finalement à « avancer d'un an cette communauté d'études ». Si un pas important est ici franchi, il n'est pourtant pas le premier puisqu'en 1915 déjà, les filles sont autorisées dans les classes primaires des établissements secondaires masculins et inversement⁶⁸. Malgré l'augmentation sensible du nombre de jeunes filles passant le baccalauréat, l'idée que les femmes ne sont pas destinées à faire de longues études ni à exercer massivement des

⁶⁶ Jeanne Crouzet-Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, février 1922, p. 134.

⁶⁷ Jeanne Crouzet-Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, novembre 1922, p. 302.

⁶⁸ Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 157. Par ailleurs, la mixité dans l'enseignement primaire est déjà présente au XIX^e siècle pour des raisons économiques. Voir notamment Rebecca Rogers, « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », art. cit. La question de la mixité dans l'enseignement féminin durant l'entre-deux-guerres est plus largement abordée dans la suite de ce chapitre.

professions reste toujours répandue et cela explique probablement la décision du ministère qui affirme que « dans beaucoup de petites villes, le nombre de ces candidates est trop restreint encore pour légitimer la création de cours » dans les lycées de jeunes filles. Cet argument semble en revanche peu adapté au contexte parisien où la demande pour le baccalauréat est importante. Au vrai, il s'agit de limiter les coûts en répondant à la demande de la clientèle sans pour autant mobiliser davantage de personnel ni remettre en question la formation des enseignantes.

La décision prise en 1922 ne semble pas pour autant suffire à redonner l'élan tant espéré aux lycées de jeunes filles. En 1923, l'inspecteur Désiré Roustan s'inquiète d'une diminution des effectifs dans les établissements secondaires de l'académie de Paris, passant de 10 717 élèves en 1922 à 10 594 en 1923 :

On pourrait être tenté d'expliquer cette régression par la faible natalité des premières années de la guerre. Mais ce même facteur n'empêche pas nos lycées et collèges de garçons d'augmenter cette année encore leurs effectifs. Il faut chercher d'autres causes, et ces causes, les rapports des Directrices nous les signalent. J'ai recueilli d'autre part quelques informations précises dont je n'ai pas voulu faire état dans mon rapport au Conseil académique, mais que j'ai le devoir de vous communiquer.

Jusqu'à ces dernières années, si nos lycées, collèges et cours secondaires ne pouvaient pas toujours rivaliser avec les établissements libres au point de vue du confort et de l'installation matérielle, ils attiraient du moins et retenaient les élèves heureuses de faire de bonnes études par la supériorité de leur enseignement. La vérité, si désagréable qu'elle soit, est aujourd'hui la suivante : beaucoup d'établissements libres ont mieux organisé que nos lycées et collèges la préparation au baccalauréat, de tous les baccalauréats, c'est-à-dire de l'examen qui est en faveur, de celui que réclament de plus en plus les familles [...]

La Directrice d'un très aristocratique pensionnat de Paris m'affirmait hier qu'elle avait réalisé une organisation meilleure que nos lycées et les détails qu'elle m'a fournis m'ont prouvé qu'elle ne se vantait pas à tort. Elle ajoutait qu'aucun établissement de l'État ne prépare aussi bien aux divers baccalauréats que le Collège d'Hulst à Versailles. Et je trouve la confirmation de ce renseignement dans un passage du rapport de l'excellente Directrice du Lycée de Versailles qui nous signale avec inquiétude cette supériorité.⁶⁹

Dans son rapport envoyé au recteur de l'académie de Paris, Désiré Roustan s'inquiète de la concurrence faite par l'enseignement libre qui selon lui, organise mieux la préparation au baccalauréat. La baisse d'effectif constatée ne serait pas liée aux années de guerre puisque dans le même temps le nombre d'élèves dans le secondaire masculin augmente mais plutôt à la capacité de l'enseignement libre à mieux répondre aux attentes des familles alors que l'enseignement public propose pourtant lui-aussi une préparation au baccalauréat. Dans son discours, il reconnaît déjà la meilleure organisation matérielle de certains établissements libres avec lesquels les lycées ne

⁶⁹ AN, AJ/16/4703, rapport de l'inspecteur Désiré Roustan au recteur de l'académie de Paris,

pouvaient pas rivaliser. Mais si la « supériorité de leur enseignement » retenait jusque-là les jeunes filles, il pense que ce n'est plus le cas aujourd'hui. Roustan s'appuie sur plusieurs témoignages de directrices et n'hésite pas à citer le Collège d'Hulst de Versailles, établissement catholique placé sous la coupe de l'Institut catholique de Paris. Au sein même du personnel académique, les injonctions à réformer l'enseignement secondaire public féminin se font aussi entendre et c'est une nouvelle fois la concurrence de l'enseignement libre qui est prise comme argument pour réclamer des changements rapides. Désiré Roustan souhaite par exemple la mise en place d'un tronc commun plutôt qu'une superposition des programmes préparant soit au diplôme de fin d'études soit au baccalauréat :

le vice fondamental de l'organisation actuelle des études dans l'enseignement secondaire féminin consistant dans la superposition des programmes du diplôme et du baccalauréat, l'option laissée par la réforme projetée entre ces deux cours d'études risquerait de perpétuer le mal, si un très énergique effort de coordination n'était pas tenté pour faire coïncider ces deux programmes relativement à la plupart des disciplines. Ce n'est pas que je méconnaisse l'intérêt de plusieurs études inscrites au programme actuel du diplôme. Mme la Directrice du Lycée Fénelon me signalait, hier encore, l'intérêt des cours de psychologie tels qu'ils existent en 5^{ème} année et des lectures de traductions d'auteurs anciens, etc... Mais rien n'empêcherait de conserver de telles études pour les candidates au diplôme en les ajoutant au fond commun des deux programmes. C'est sur la nécessité de constituer ce fond commun que je crois devoir insister, car il est trop évident que pas un seul de nos établissements secondaires féminins ne saurait offrir ni demain, ni dans cinq ans, l'option entre deux d'études vraiment indépendants. Comment trouverait-on le double état-major nécessaire pour les organiser ? Comment, dans l'état financier de nos lycées, pourrait-on songer aux augmentations de personnel qu'une telle option nécessiterait ?

L'envolée lyrique de l'inspecteur témoigne de l'inquiétude ressentie par celles et ceux qui n'ont de cesse de réclamer une modification du curriculum public et qui doivent cependant faire face à un certain immobilisme institutionnel. L'inspecteur n'évoque pas ici clairement le principe d'identification mais il souhaite tout de même permettre aux jeunes filles de préparer tous les baccalauréats dans les lycées en créant deux cursus, un menant au baccalauréat et l'autre au diplôme de fin d'études ce qui permettrait de supprimer les cours complémentaires mis en place avant la guerre. Pour faciliter l'application de ce nouveau curriculum, il propose d'établir un tronc commun à ces deux cursus ce qui éviterait d'avoir à recourir à un « double état-major » et limiterait donc les coûts. Conscient de « l'état financier » dans lequel se trouve les lycées de jeunes filles, Désiré Roustan espère trouver là une solution qui contente autant la clientèle que l'institution.

En 1924, plus de quinze ans après la mise en place, par le personnel enseignant, des premiers cours de latin dans les lycées de jeunes filles, Léon Bérard réforme finalement l'enseignement secondaire féminin et en modifie le curriculum. Le décret paru le 25 mars acte en effet l'assimilation du secondaire féminin et masculin mais il prévoit tout de même de conserver la préparation au

diplôme de fin d'études secondaires pour celles qui ne se destineraient pas au baccalauréat. La durée d'études passe de cinq à six ans et il est désormais possible de suivre un cursus préparant aux mêmes baccalauréats que dans les lycées de garçons, comme le réclamait Désiré Roustan⁷⁰. Sa proposition se retrouve d'ailleurs largement dans le nouveau programme d'études proposé :

Illustration 23. Programme d'études de l'enseignement secondaire féminin en 1924.

TABLEAU II. — Horaires de l'enseignement secondaire féminin (1924)

Section baccalauréat		Section diplôme	
	Cours spéciaux et heures additionnelles aux cours communs	Cours communs	Cours spéciaux et heures additionnelles aux cours communs
6 ^e et 5 ^e	Total : 4 h (latin)	Total commun : 17 h dont mathématiques 2 h sciences naturelles 1 h	Total : 2 h
4 ^e	Total : 6 h (latin et grec)	Total commun : 15 h dont mathématiques 2 h sciences naturelles 1 h	Total : 4 h
3 ^e	Total : 6 h (latin et grec)	Total commun : 16 h dont mathématiques 3 h sciences naturelles et hygiène 1 h	Total : 4 h 1/2
2 ^e	Total : 11 h 1/2 dont mathématiques 3 h physique et chimie 2 h 1/2 Cours facultatifs (4 h) dessin, couture, solfège	Total commun : 8 h	Total : 8 h dont mathématiques 1 h physique et chimie 2 h 1/2 Cours facultatifs (7 h) dessin, couture, solfège, langue vivante
1 ^{re}	Total : 16 h dont mathématiques 4 h physique et chimie 3 h Cours facultatifs (4 h) dessin, couture, solfège	Total commun : 5 h	Total : 12 h dont histoire naturelle 1 h mathématiques 1 h physique et chimie 3 h Cours facultatifs (7 h) dessin, couture, solfège, langue vivante

Source : Nicole Hulin, *Les femmes, l'enseignement et les sciences : un long cheminement (XIX^e – XX^e siècle)*, Paris, L'Harmattan, 2008 p. 86.

On retrouve ainsi le tronc commun proposé par l'inspecteur auxquels viennent s'ajouter des cours spéciaux permettant de préparer le baccalauréat ou le diplôme de fin d'études. Pour celles qui préparent le baccalauréat, les enseignements de latin débutent dès la classe de 6^e, reprenant ainsi le modèle pris depuis de longues années par certains établissements libres. On constate en outre le maintien des cours de couture de dessin et de solfège qui sont des spécificités de l'enseignement féminin. Ceux-ci sont d'ailleurs souvent dispensés au détriment des enseignements de latin ou de langues vivantes⁷¹. L'identification au programme masculin n'est donc pas totale et cette nouvelle organisation reste différente de ce qui est proposé dans l'enseignement libre car celui-ci ne peut pas préparer au diplôme de fin d'études. De plus, la mise en place de cette réforme est lente puisque le

⁷⁰ Les classes des établissements féminins prennent alors les mêmes dénominations que dans les établissements masculins (6^e, 5^e, 4^e, etc.) et l'alignement des programmes et horaires des collèges et lycées de jeunes filles sur ceux des garçons est acté par l'arrêté du 10 juillet 1925, voir notamment Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 156-157.

⁷¹ Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Ibid.*, p. 156. Le Front populaire fait disparaître ces enseignements.

nouveau cursus doit être introduit une année à la fois, ce qui induit qu'il soit complètement mis en œuvre en 1931⁷². Tout n'est donc pas résolu en 1924 et les critiques à l'égard du modèle public perdurent. En 1927, Gabrielle Véroux constate à regret que la réforme se réalise de « manière incomplète » :

Des classes de préparation existent dans les grands établissements. Dans les autres, on prépare au baccalauréat par des moyens de fortune : cours spéciaux, appel au personnel masculin pour l'étude des langues mortes et de la philosophie, etc. [...]

Il est à regretter que la réforme, pour des raisons d'économie ou de pénurie de personnel, s'effectue, dans bien des établissements, de manière incomplète avec des horaires insuffisants.⁷³

Cette enseignante dénonce ici le manque de moyens et la « pénurie de personnel » qui freinent, selon elle, la mise en place de la réforme.

Pourtant, les effectifs augmentent à nouveau dans les lycées de jeunes filles et les ouvertures de classes de Philosophie et de Mathématiques s'y multiplient. De fait, l'enquête réalisée en 1929 par la Société des Agrégées constate que neuf lycées de jeunes filles organisent une classe de Philosophie dans l'académie de Paris pour un total de 342 élèves⁷⁴. Cette enquête révèle par ailleurs la proportion toujours plus importante de jeunes filles qui passent le baccalauréat : pour l'année 1928-1929, ce sont 42 filles pour 100 garçons qui préparent le même baccalauréat en province et ce rapport monte à 47 pourcents à Paris⁷⁵. Il est intéressant de noter que Désiré Roustan anticipe déjà en 1923 la plus grande inclinaison vers le baccalauréat du public des lycées parisiens. Ainsi, il écrit à propos de la répartition des élèves entre le cursus menant au diplôme de fin d'études et celui menant au baccalauréat : « On peut prévoir que cet enseignement restreint attirera plus de jeunes filles et moins de jeunes gens, mais de cette prédiction, en ce qui concerne les lycées de jeunes filles parisiens, je ne serais pas le moins du monde assuré. »⁷⁶. Mais sans nouvelle ouverture d'établissement, les difficultés matérielles et les conditions dans lesquelles sont accueillies les élèves constituent une problématique dès la fin des années 1920, davantage encore dans les années 1930 après les lois établissant la gratuité dans le secondaire⁷⁷.

⁷² Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », art. cit., p. 280-281 ; Évelyne Héry, « Quand le baccalauréat devient mixte », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 2003, n° 18, p. 77-90.

⁷³ Marcel Duminy, « Y-a-t-il une crise de l'enseignement féminin ? », *Bulletin de la Société des Agrégées*, mars 1927, p. 30-31.

⁷⁴ *Bulletin de la Société des Agrégées*, juin 1929, p. 27-29. En province, ce sont 21 lycées qui ont une classe de Philosophie, suivie par 454 élèves.

⁷⁵ Évelyne Héry constate aussi une « progression constante » des candidates au baccalauréat dans l'académie de Rennes entre 1931 et 1939. Voir Évelyne Héry, « Quand le baccalauréat devient mixte », art. cit.

⁷⁶ AN, AJ/16/2703, rapport de l'inspecteur Désiré Roustan à l'attention du recteur de l'académie de Paris, 1923.

⁷⁷ Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 190. En 1930, la gratuité s'applique à toutes les classes de 6^e, à celles de 5^e en 1931 et à celles de 4^e en 1932. Elle est appliquée pour toutes les classes du secondaire en 1933.

La concurrence de l'enseignement privé est à nouveau avancée comme argument pour inciter à une prise de décision de la part du législateur. En 1928 par exemple, la Société des Agrégées émet le vœu de voir s'ouvrir de nouveaux lycées de jeunes filles en région parisienne :

le nombre de lycées de jeunes filles de la région parisienne est manifestement insuffisant, - qu'il en résulte, pour les lycées existants, un encombrement préjudiciable à la santé des élèves et du personnel, et, par conséquent, à la bonne marche des études, - que cet état de choses favorise la concurrence de l'enseignement privé,

Le comité de la Société des Agrégées demande :

Que la création de lycées de filles dans les quartiers de Paris ou les points de la banlieue qui en sont totalement dépourvus, soit mise d'urgence à l'étude.⁷⁸

Le comité déplore ainsi le nombre insuffisant d'établissement générant un « encombrement préjudiciable » nuisant à la « bonne marche des études » et favorisant dans le même temps « la concurrence de l'enseignement privé ». Malgré ces injonctions, il faut attendre encore six ans avant de voir s'installer dans la capitale un nouvel établissement féminin : le lycée Camille Sée dans le XV^e arrondissement ouvre ses portes en 1934 puis deux autres ouvertures suivent, le lycée Jean de la Fontaine en 1938 dans le XVI^e arrondissement et le lycée Hélène Boucher en 1939 dans le XX^e arrondissement⁷⁹.

Malgré l'assimilation progressive de l'enseignement féminin à l'enseignement masculin dans la fin des années 1920 et l'augmentation régulière des effectifs, la situation de l'enseignement public continue de faire l'objet de différentes critiques et apparaît par ailleurs peu adaptée aux spécificités du territoire parisien. Dans ces conditions, l'enseignement libre continue d'être cité en exemple pour exhorter les politiques à agir en faveur de l'éducation féminine. Une partie de l'opinion reste cependant attachée aux valeurs familiales prônant la place des femmes au sein du foyer et ce principe se trouve renforcé par la crise des années 1930. Tandis que l'enseignement libre pour jeunes filles est affiché comme un modèle éducatif plus à même de répondre aux attentes des familles, les archives dépouillées montrent une réalité plus en demi-teinte.

b. Un accès au baccalauréat tout en nuances du côté catholique

Le curriculum proposé par la SGEE en 1912 dans l'objectif de permettre aux établissements catholiques d'offrir une meilleure préparation que celle organisée à la hâte dans certains lycées de jeunes filles quelques années plus tôt continue de se diffuser tout au long des années 1920. On retrouve en effet dans de nombreuses brochures commerciales, la volonté de s'adresser à une élite

⁷⁸ *Bulletin de la Société des Agrégées*, décembre 1928, p. 5.

⁷⁹ Marc Le Cœur, « Les lycées dans la ville : l'exemple parisien (1802-1914) », *Histoire de l'éducation*, 2001, n° 90, p. 131-167.

féminine et de proposer un enseignement basé sur le programme des lycées de garçons, tout en gardant cependant un « caractère *féminin*⁸⁰ ». Généralement, toutes les sections au baccalauréat sont régulièrement préparées mais le curriculum féminin comporte un nombre d'heures inférieur afin d'éviter tout surmenage et contient un enseignement ménager, des cours de couture ainsi que des arts d'agrément⁸¹. De plus, comme dans beaucoup d'institutions, les cours y sont dispensés à la demi-journée, ceci afin de laisser du temps au travail personnel⁸². Suivant toujours les recommandations du comité de la SGEE, certains établissements mettent également en place très tôt l'enseignement du latin dans l'objectif de former de respectables femmes chrétiennes. Ainsi, au Collège Sainte-Marie comme au Collège d'Hulst ou à l'Institut Notre-Dame-des-Champs dirigé par Marguerite Teillard-Chambon, les cours de latin démarrent dès la classe de cinquième. Partout, l'enseignement religieux fait l'objet d'une attention particulière et il n'est pas rare que les établissements s'occupent eux-mêmes de l'organisation et de la célébration des communions des élèves⁸³. Le poids des normes religieuses s'avère d'ailleurs parfois pesant pour certaines. Simone de Beauvoir témoigne ainsi de l'agacement de son père : « Mon père ne cachait pas qu'il trouvait ces pieuses femmes un peu demeurées. Il s'agaçait qu'on m'obligeât, si je racontais dans une rédaction une promenade ou une fête, à terminer mon récit en remerciant Dieu de cette bonne journée »⁸⁴.

Cependant, malgré un accès élargi aux savoirs avec la mise en place de ce curriculum qui permet aux jeunes filles de l'élite sociale de préparer toutes les sections du baccalauréat, y compris la très masculine section latin-grec, l'offre éducative proposée reste toujours, non seulement moins ambitieuse que ce qui est dispensé dans les établissements masculins, mais elle pose aussi des limites qui n'existent pas dans les lycées de jeunes filles. Pour la philosophie et la littérature par exemple, il n'est pas rare que certains auteurs au programme du côté public soient exclus du côté catholique. De fait, Mlle Pluszanski, directrice du Collège Sainte-Marie, déclare avoir diminué « la place beaucoup trop considérable faite dans les lycées aux écrivains du XVIII^e siècle, Rousseau, Voltaire, Diderot » et refuse catégoriquement que les élèves des classes secondaires étudient des auteurs tels que Renan ou encore Flaubert⁸⁵. En classe de philosophie, pourtant destinée à préparer spécifiquement la seconde partie du baccalauréat, l'établissement souhaite faire étudier au moins

⁸⁰ Marguerite Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912, p. 557.

⁸¹ Notons toutefois que d'après Simone de Beauvoir, le Cours Désir ne prépare qu'au baccalauréat latin-langues lorsqu'elle y est élève, voir Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, *op. cit.*, p. 209. Elle fait toute sa scolarité au Cours Adeline Désir et passe son baccalauréat en 1925.

⁸² Témoignage de Jenny Pimor concernant l'organisation du Collège d'Hulst, *Bulletin de la SGEE*, juillet 1917, p. 118.

⁸³ Fénelon Gibon écrit par exemple à propos de l'Institut Notre-Dame-des-Champs que « Les enfants sont préparés avec grand soin à la Première Communion privée et à la Communion solennelle, qui ont lieu dans la chapelle de l'Institut », voir Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, *op. cit.*, p. 110.

⁸⁴ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, *op. cit.*, p. 170.

⁸⁵ Mlle Pluszanski, « Le Collège Sainte-Marie à Neuilly », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914, p. 111.

un auteur catholique, alors exclu de la « liste officielle » : le *Traité de l'âme* ou *Traité de Dieu* de Saint Thomas d'Aquin, *De la connaissance de Dieu et de soi-même* de Bossuet ou encore le *Traité de l'existence de Dieu* de Fénelon. Ainsi, la censure de certains auteurs pouvant nuire à la transmission de valeurs morales et chrétiennes s'opère jusque dans de grands établissements catholiques, alors même qu'ils affirment leur position novatrice en matière d'éducation féminine. Ces pratiques ne rencontrent pas toujours l'unanimité parmi les élèves. Simone de Beauvoir par exemple, déclare à propos du Cours Désir que les classes l'ennuient et que les professeurs ne racontent « rien de bien palpitant »⁸⁶. Quand enfin elle découvre la philosophie en dernière année, elle fait part de sa déception concernant les cours de l'abbé Trécourt qui « se borne à rendre les dissertations, à dicter un corrigé, et à faire réciter la leçon apprise dans le manuel »⁸⁷. Michelle Perrot, qui obtient son baccalauréat plus de vingt ans après Simone de Beauvoir, montre la persistance de ces pratiques lorsqu'elle écrit à propos du Cours Bossuet que « le champ littéraire était édulcoré par les convenances morales »⁸⁸. Si ces deux femmes connaissent des parcours exceptionnels, leur scolarité contrariée au sein d'établissements catholiques et leur ferme volonté de vouloir accéder aux savoirs pour finalement « affronter la vérité du monde »⁸⁹, montre que les normes religieuses transmises dans certains établissements catholiques durant les années 1920, participent toujours à la construction d'inégalités de sexe dans les rapports aux savoirs.

Pour autant, développer l'idée d'une opposition franche entre un enseignement public qui mènerait davantage à l'émancipation intellectuelle des femmes et un enseignement catholique qui au contraire voudrait les maintenir dans un espace plus fermé s'avère réducteur. De fait, l'analyse des tableaux statistiques des résultats au baccalauréat fournis chaque année par les établissements, permet d'en apprendre davantage sur le rôle joué par l'enseignement libre dans l'ouverture de l'accès au diplôme dans les années 1920 et permet de mesurer le poids des établissements catholiques dans cet élan. Ce document, demandé par l'académie depuis l'année 1908 aux établissements ayant le statut secondaire, fourni en complément du bulletin d'informations, des renseignements détaillés sur le type de baccalauréat préparé (type de section, première ou seconde partie) ainsi que sur le nombre de candidates présentées, admissibles et admises. Pour la grande majorité des établissements, le nombre de candidates est d'environ une dizaine, souvent un peu moins et rarement au-dessus. Cela n'a rien de surprenant au regard de la forte proportion d'établissements qui ne comptabilisent qu'un petit effectif d'élèves, mais d'autres cas, au contraire, interpellent. En effet, certaines des initiatives catholiques mentionnées plus haut, qui déclarent

⁸⁶ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, op. cit., p. 93 et 129.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 219.

⁸⁸ Michelle Perrot, « L'air du temps », art. cit., p. 260.

⁸⁹ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, op. cit., p. 217.

régulièrement au moins une centaine d'élèves chaque année et allant parfois jusqu'à un effectif de 300 élèves, figurent aussi parmi ces établissements présentant peu de candidates au baccalauréat. L'École Lafayette par exemple, déclare recevoir 238 élèves dont 138 suivent les classes secondaires en 1925, et ne présente que dix jeunes filles aux épreuves. Elles sont ainsi six à être admises dans différentes sections de la première partie : deux en latin-langues, trois en latin-sciences et une en sciences-langues⁹⁰. La dynamique est la même pour d'autres structures telles que l'Institution de la Providence, Notre-Dame-des-Champs ou encore le Cours Montalembert et elle perdure dans le temps. Dès lors, même s'ils amènent quelques jeunes filles au diplôme, ils dispensent encore à la grande majorité d'entre elles une éducation désintéressée.

Tandis que ces établissements présentent un nombre réduit de jeunes filles au baccalauréat, tout comme dans l'enseignement public, le taux de réussite demeure souvent très satisfaisant. Mais ce constat mérite toutefois d'être nuancé car, d'après les archives dépouillées, il semble que certaines directrices pratiquent une sélection afin de n'envoyer que les meilleures élèves passer les épreuves. Ainsi, Jeanne Burty, directrice du Cours Montalembert, ajoute une note manuscrite sur le tableau statistique de l'année 1929 dans laquelle elle précise qu'il faut ajouter deux élèves au nombre de candidates déclarées à la section latin-langues : « +2 autres élèves se sont présentées contre notre décision, à leurs risques et périls ; elles devaient échouer de loin et ont échoué. Je ne les compte pas »⁹¹. La directrice décide donc d'effacer ces jeunes filles du tableau au motif qu'elles n'ont pas suivi les conseils du personnel enseignant et s'assure par là-même de maintenir un taux de réussite satisfaisant aux examens. Cette stratégie d'effacement est observée dans d'autres cas d'établissements catholiques et permet à ces derniers d'afficher leur capacité à préparer leurs élèves au baccalauréat, venant alors gommer de potentielles faiblesses dans l'adéquation du programme d'études proposé.

Deux établissements catholiques se distinguent en revanche et affichent une orientation franche vers une éducation diplômante : le Collège Sainte-Marie fondé par Madeleine Daniélou et le Collège d'Hulst placé sous la coupe de l'Institut Catholique. Ces derniers, au-delà d'afficher les effectifs d'élèves les plus importants parmi l'enseignement secondaire libre, participent pleinement à mener les jeunes filles au baccalauréat. Ils forment avec le Collège Sévigné, les trois établissements privés les plus considérables concernant le nombre d'élèves scolarisées et le nombre de candidates

⁹⁰ AN, AJ/16/4719, statistique des résultats aux examens subis par les élèves de l'École Lafayette, 1925. Cette année-là, une candidate est admissible à la section latin-grec et il n'est pas rare que l'établissement déclare des candidates dans cette section, pourtant peu choisie par les jeunes filles car les attendus en matière de savoirs disciplinaires sont souvent en inadéquation avec la formation qu'elles ont reçue. Voir notamment, Évelyne Héry, « Quand le baccalauréat devient mixte », art. cit. ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. ; Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », art. cit.

⁹¹ AN, AJ/16/4721, statistique des résultats aux examens subis par les élèves du Cours Montalembert, 1929.

au baccalauréat. Dès lors, il est intéressant de comparer les statistiques annoncées par l'établissement laïque avec celles des deux plus importantes initiatives catholiques. Le tableau suivant présente donc l'évolution du nombre de candidates entre 1924 et 1930 :

Tableau 3. Évolution du nombre de candidates au baccalauréat parmi les trois plus importants établissements libres féminins, 1924-1930.

Nom établissement	1924			Pourcentage de réussite	1930			Pourcentage de réussite
	Effectif total	Candidates	Admises		Effectif total	Candidates	Admises	
Collège Sévigné	299	47	31	66%	667	54	39	72%
Collège Sainte-Marie	477	69	54	78%	623	90	65	72%
Collège d'Hulst ⁹²	264	NA	NA	NA	655	110	89	81%

Source : AN, AJ/16/4719 et AJ/16/4722.

Le Collège Sévigné, établissement remarquable pour ses efforts menés en faveur de l'éducation féminine, ne parvient pourtant pas à égaler les deux principaux établissements catholiques que sont le Collège Sainte-Marie et le Collège d'Hulst⁹³. Que ce soit en 1924 ou en 1930, le nombre de candidates présentées au baccalauréat est plus important du côté catholique malgré des effectifs qui sont dans l'ensemble similaires. En outre, le taux de réussite en 1930 est plus élevé au Collège d'Hulst qu'à Sévigné, lequel est à égalité avec le Collège Sainte-Marie. L'École normale catholique dirigée par Louise Desrez fournit tardivement des statistiques concernant le baccalauréat car elle prend le statut secondaire en 1929. Malgré tout, celle-ci semble également participer à l'effort catholique puisque ce sont 58 candidates au baccalauréat qui sont présentées en 1930 et parmi elles, 53 sont admises⁹⁴. Les différentes sections ainsi que les deux parties du baccalauréat figurent dans les tableaux statistiques et si la section latin-langues reste une dominante pour la plupart, les autres sections ne sont pas pour autant délaissées. Au Collège Sainte-Marie par exemple, on dénombre une dizaine de candidates chaque année dans la section latin-grec et un bon taux de réussite : en 1926, neuf candidates sur dix sont admises et en 1927 on dénombre huit jeunes filles reçues sur les neuf présentées. Les deux établissements catholiques parviennent donc, non seulement à mener un nombre important de jeunes filles vers le baccalauréat dans des proportions semblables à ce qui est

⁹² Le Collège d'Hulst, d'abord déclaré comme établissement d'enseignement supérieur libre, prend le statut d'établissement secondaire en 1926 ce qui explique l'absence de données concernant le baccalauréat avant cette date, puisque le tableau statistique n'est exigé que pour les établissements secondaires.

⁹³ Jean-Pierre de Giorgio et Jacques Prévotat, *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017 ; Catherine Nicault, « Mathilde Salomon, pédagogue et pionnière de l'éducation féminine », *Archives Juives*, 2004, vol. 37, n° 1, p. 129-134.

⁹⁴ AN, AJ/16/4722, statistique des résultats aux examens subis par les élèves de l'École normale catholique, 1930.

observé au Collège Sévigné, mais réussissent par ailleurs à les préparer convenablement au regard des taux de réussite.

Ainsi, malgré la revendication d'une supériorité indiscutable concernant l'accès du baccalauréat du côté catholique, la réalité apparaît beaucoup plus nuancée. La majorité des établissements ne prend pas réellement l'orientation de ce diplôme durant les années 1920 et offre aux jeunes filles des contenus limitant toujours leur accès au savoir. Finalement, les efforts se concentrent principalement sur les trois institutions les plus importantes que sont le Collège Sainte-Marie, le Collège d'Hulst et l'École normale catholique. Parmi elles, deux ont la vocation de former les futures enseignantes de l'enseignement libre et le baccalauréat en représente la clef d'entrée ce qui justifie probablement l'élan impulsé par ces dernières. Les résistances observées font écho aux attentes d'une clientèle bourgeoise et catholique en matière d'éducation féminine mais nous allons voir que d'autres demandes se développent et contraignent alors l'enseignement libre, catholique comme laïque, à s'adapter.

3. Une diversification de l'offre éducative pour s'adapter à de nouveaux besoins

Alors que les portes de la « puissante forteresse⁹⁵ » que représente le baccalauréat sont désormais forcées, l'enseignement supérieur devient à son tour un objet de conquête majeur au sein de l'éducation féminine. Chaque année, les étudiantes se font plus nombreuses : tandis qu'elles représentent 13,2% des effectifs au sein de l'enseignement supérieur en 1920, ce taux grimpe à plus de 30% en 1939⁹⁶. Parallèlement, l'enseignement technique féminin se développe par la multiplication de cours municipaux et privés, la création d'Écoles nationales professionnelles (ENP) mais aussi par l'augmentation des effectifs féminins dans différents établissements, notamment au sein des Écoles primaires supérieures (EPS)⁹⁷. L'analyse des annonces publiées par

⁹⁵ Jean-Marc Guislin, « Le baccalauréat au prisme de l'enquête Ribot (1899) » dans Philippe Marchand (dir.), *Le baccalauréat 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?* Villeneuve d'Ascq, Revue du Nord-INRP, 2010, p. 150. L'auteur cite les propos du Dr Cassaigne, conseiller général du Lot qui s'exprime dans le cadre de l'enquête sur le baccalauréat : « Messieurs, demander la suppression du baccalauréat, c'est s'attaquer à une bien vieille, à une puissante forteresse ».

⁹⁶ Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, *op. cit.*, p. 179.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 164-169 ; Marianne Thivend et Sylvie Schweitzer, « État des lieux des formations techniques et professionnelles dans l'agglomération lyonnaise. XIX^e siècle - années 1960 », 2005, p. 171 ; Marianne Thivend, « L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre », art. cit. ; Amandine Charvet, *De primaires à secondaires ? Les enseignantes des écoles primaires supérieures de la Troisième République*, *op. cit.* Selon J.-F. Condette, J.-N. Luc et Y. Verneuil, le développement des formations techniques peut être mis en lien avec la mise en place de la loi Astier en 1919 qui oblige celles et ceux qui sont âgés de moins de 18 ans, et qui sont employés dans l'industrie et le commerce, à suivre une formation professionnelle représentant au moins quatre heures par semaine (ou 100 heures par an). Plusieurs ENP de filles sont créées durant l'entre-deux-guerres même si celles pour jeunes gens demeurent plus nombreuses (en 1938, il existe cinq ENP pour filles contre 18 pour les garçons). Quant aux effectifs des EPS : on dénombre 49% de filles en 1926 et 50% en 1936 (p. 169).

les établissements privés dans l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* et dans la presse ainsi que leurs brochures commerciales révèle que certaines actrices et acteurs de l'enseignement libre n'hésitent pas à se saisir de ces nouveaux enjeux de formation et bousculent les curriculums de leur établissement.

a. Une ouverture à l'enseignement supérieur

Dès la fin de la Première Guerre mondiale, ce n'est désormais plus seulement l'accès au baccalauréat qui inquiète Jeanne Crouzet-Benaben mais également les efforts de l'enseignement libre destinés à mener les jeunes filles vers l'enseignement supérieur. En décembre 1918, elle rapporte alors la nouvelle tendance constatée au sein des instituts catholiques qui proposent de plus en plus, aux jeunes filles, des préparations aux licences :

La clientèle féminine des Instituts catholiques semble s'être étendue depuis la guerre, s'il faut en croire les témoignages de certains de leurs recteurs et les dispositions spéciales prises par plusieurs de ces Instituts pour l'enseignement des jeunes filles, pendant l'année, 1918-1919 [...] D'autre part, l'Institut catholique de Paris a fait connaître pour l'année 1918-1919 le programme de ses cours supérieurs pour les jeunes filles destinées à la préparation à la licence. [...] Nous avons tenu à citer tous ces faits à titre documentaire. Nous nous rappelons en effet l'influence qu'a eue l'orientation de l'enseignement libre vers le baccalauréat et sur la préparation même du baccalauréat dans nos établissements. Il n'est pas impossible que l'orientation actuelle de l'enseignement supérieur libre au point de vue féminin ait à son tour une influence analogue. En tout cas il y a là une situation qu'il convient de connaître.⁹⁸

Cette fine observatrice du développement de l'éducation féminine prend ici soin de faire part de la nouvelle orientation prise par certains établissements, et notamment par l'Institut catholique de Paris. Plus généralement, Jeanne Crouzet-Benaben s'inquiète que l'enseignement privé prenne, une nouvelle fois, une longueur d'avance sur le modèle public. Deux ans plus tard, elle note toujours que « L'enseignement catholique continue à fonder les plus grandes espérances sur la formation supérieure des jeunes filles et à y donner tous les soins. – On sait les efforts faits dans ce sens, en France même, par l'Institut catholique de Paris »⁹⁹. À plusieurs reprises, c'est donc le rôle de l'Institut catholique qui est mis en avant rappelant ce faisant, son influence dans l'ouverture de l'accès au baccalauréat au sein de l'enseignement catholique féminin au tournant des années 1910. Il semble que le nouveau fer de lance de celui-ci soit désormais de lever les frontières de l'enseignement supérieur et il apparaît même que ce nouvel élan soit impulsé avant la fin de la Première Guerre mondiale. Une brochure du Collège d'Hulst, laboratoire d'innovation de l'Institut catholique présente déjà en 1917 une diversification de son offre d'éducation :

⁹⁸ Jeanne Crouzet-Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, décembre 1918, p. 370.

⁹⁹ Jeanne Crouzet-Benaben, *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1920, p. 148.

La sanction des études est le baccalauréat ; les élèves qui désirent continuer en vue de la licence le font à l'Institut Catholique. [...]

Les cours comprennent :

- I. Toutes les classes, de la Dixième à la Philosophie.
- II. Une classe de rhétorique supérieure préparatoire à la Licence.
- III. La préparation du Certificat de Capacité de Droit.

Les jeunes filles qui désirent faire le Baccalauréat et la Licence en Droit peuvent s'inscrire à la Faculté de Droit de l'Institut Catholique.¹⁰⁰

En complément d'un cursus comprenant un enseignement secondaire complet, des petites classes à la classe de philosophie, le Collège d'Hulst propose en parallèle une année de préparation à la licence (la brochure ne précise pas quelles sont les disciplines concernées), ainsi qu'une année destinée à préparer le certificat de capacité de droit¹⁰¹. Sur cette brochure, les jeunes filles souhaitant passer des licences sont invitées à rejoindre l'Institut catholique, une fois leur scolarité achevée au Collège d'Hulst. Le lien entre les deux institutions est donc clairement posé révélant ainsi la volonté de ne pas envoyer les jeunes filles formées par l'enseignement catholique à la Sorbonne. Il faut dire que, malgré l'ouverture de l'Institut catholique à un public féminin dans les années 1910, le nombre d'étudiantes ne cesse de croître à la Sorbonne et cela n'est pas sans inquiéter certains partisans de l'enseignement catholique¹⁰². En 1920 par exemple, Fénelon Gibon fait part de ses inquiétudes dans le bilan qu'il dresse de l'enseignement secondaire féminin :

Malheureusement, et bien que leur nombre aille croissant, les jeunes filles ne fréquentent pas encore, autant qu'il conviendrait, les cours de l'Institut catholique. Sans doute, l'École Normale catholique de la rue de Sèvres et l'École Normale libre de Neuilly y envoient régulièrement leurs élèves, et voici que le collège d'Hulst fait comme ses aînées. Mais il s'en faut que toutes les jeunes filles qui préparent les licences d'enseignement secondaire, ou même la seule licence ès lettres, s'adressent à l'Institut catholique, ou encore aux rhétoriques supérieures organisées avec tant de compétence et de dévouement, sur tous les points de Paris, par les établissements libres de la capitale ; un grand nombre préfère la Sorbonne, si bien que la clientèle totale de ces établissements représente moins du tiers du chiffre des candidates. Est-il juste, est-il normal, est-il même admissible qu'il en soit ainsi ? [...]

¹⁰⁰ AN, AJ/16/4738, brochure du Collège d'Hulst, 1917.

¹⁰¹ Les archives dépouillées montrent que les établissements libres organisent très souvent un enseignement allant de la onzième à la classe de philosophie et il n'est pas rare de constater en plus la mention de l'existence d'un jardin d'enfants pour les plus jeunes. En 1923, l'inspection réalisée précise que le Collège prépare aussi à la licence ès lettres, voir AN, AJ/16/4738, inspection du 8 janvier 1923.

¹⁰² Concernant l'augmentation du nombre d'étudiantes à l'université, voir notamment Jean-François Condette, « "Les Cervelines" ou les femmes indésirables », *Carrefours de l'éducation*, 2003, n° 15, n° 1, p. 38-61 ; Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés*, 2000, n° 4, n° 2, p. 35-50 ; Natalia Tikhonov Sigrist, « Les femmes et l'université en France, 1860-1914. Pour une historiographie comparée », *Histoire de l'éducation*, 2009, n° 122, p. 53-70.

Enfin, voici que nos étudiantes commencent à fréquenter les cours de la Faculté de droit.¹⁰³

Après avoir détaillé le nombre de licences préparées par des femmes au sein de l'Institut catholique entre 1914 et 1919, Fénelon Gibon s'alarme qu'un « grand nombre préfère la Sorbonne » et que la majorité des candidates aux licences y soient inscrites plutôt que dans l'enseignement libre¹⁰⁴. Il observe par ailleurs que les étudiantes ne préparent pas seulement les licences destinées à l'enseignement mais qu'elles sont aussi désormais plus nombreuses à rejoindre les bancs de la faculté de droit ou encore à briguer les « certificats de mathématiques générales, de mécanique rationnelle, de mécanique physique et d'astronomie »¹⁰⁵. La SGEE et l'Institut catholique se montrent là encore, comme quelques années auparavant, très à l'écoute des évolutions en matière d'éducation féminine et souhaitent que l'enseignement catholique y prenne part et accompagne ces changements.

Dans les années qui suivent, l'Institut catholique tente de s'imposer comme une alternative à la Sorbonne et multiplie ses liens avec les établissements secondaires afin de capter les jeunes filles désirant poursuivre des études, avant même leur arrivée dans l'enseignement supérieur. Cette action ne se limite pas aux plus grandes institutions catholiques, comme le Collège d'Hulst, mais elle porte aussi sur de plus petites structures. Simone de Beauvoir témoigne ainsi de la manière dont le personnel enseignant du Cours Désir organise déjà ses études à venir :

Mon professeur de sciences me poussait à tenter les mathématiques générales et l'idée me plaisait : je préparerais ce certificat à l'Institut catholique. Quant aux lettres, il avait été décidé, à l'instigation de M. Mabile, que nous suivrions des cours dans l'institut dirigé à Neuilly par Mme Daniélou : ainsi nos rapports avec la Sorbonne se trouveraient réduits au minimum.¹⁰⁶

Afin de maintenir dans l'enseignement catholique celles qui désirent poursuivre des études, l'Institut catholique use de son réseau d'influence et cette pratique se poursuit visiblement au fil des années. Michelle Perrot, élève du Cours Bossuet et bachelière en 1946, soit plus de vingt ans après Simone de Beauvoir, témoigne elle-aussi de la présence de l'Institut catholique au sein de son établissement :

¹⁰³ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, *op. cit.*, p. 118-119.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 118. L'auteur se fait le rapporteur du doyen de la faculté de lettres de l'Institut catholique, Henri Froidevaux, et communique des informations concernant les étudiantes licenciées : entre 1914 et 1919, ce sont ainsi 50 licences ès lettres qui sont délivrées à des femmes à l'Institut catholique (treize en lettres classiques, neuf en langues vivantes – sept en anglais et deux en allemand -, onze en philosophie et 17 en histoire).

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, *op. cit.*, p. 233. En 1925, conformément à ce qui a été organisé par le Cours Désir, elle intègre à la rentrée suivante l'Institut catholique et l'École normale libre. À l'Institut catholique, elle se souvient que « les filles s'asseyaient aux premiers rangs, les garçons aux derniers », signe d'une mixité mal assurée (p. 240).

Nous avons aussi, au moins dans les grandes classes des gens de l'Institut, des profs, des prêtres de l'Institut catholique, qui venaient pour l'instruction religieuse. Et c'était passionnant parce qu'ils étaient eux-mêmes professeurs à l'Institut catholique, ils avaient évidemment un très bon niveau. Et je me souviens d'avoir découvert en quelque sorte l'histoire de la Bible à travers ces cours-là, c'était bien et il y en avait un qui nous avait parlé des manuscrits de la mer Morte. Moi, c'est quelque chose qui m'a fait rêver, beaucoup, et qui a même joué probablement un rôle dans mon désir de faire de l'histoire. [...]

il y a eu en effet des conférences organisées par l'Institut catholique, en liaison avec l'Institut catholique. Par exemple sur l'existentialisme, et évidemment, très hostiles, hostiles à Sartre, hostiles à l'existentialisme. Et un petit peu aussi pour nous préparer, pour celles d'entre nous qui allions être étudiantes. C'était un monde dangereux, il y avait cette idée-là, que c'était un monde extérieur un peu dangereux. [...]

on nous avait dit d'aller à l'Institut catholique. Et d'ailleurs, j'y suis allée. J'avais pris deux inscriptions. Je m'étais inscrite à l'Institut catholique, et je m'étais inscrite en Sorbonne. Je faisais les deux. Et à un moment donné, je me suis dit : « j'abandonne l'Institut catholique, j'en ai assez ». C'était lourd par ailleurs de faire les deux. Donc, je vais à la Sorbonne et je me souviens très bien, qu'à l'Institut catholique, qui était là, à côté, c'est incroyable, une étudiante, qui s'occupait un petit peu du groupe des étudiants, m'avait pris à part. Elle savait que je voulais quitter l'Institut catholique et elle m'avait sermonnée. Elle m'avait dit que c'était très mal d'abandonner l'Institut catholique.¹⁰⁷

Au Cours Bossuet, ce sont plutôt les jeunes filles de la moyenne bourgeoisie qui sont accueillies et notamment des filles de commerçants à l'instar de Michelle Perrot dont le père est marchand de cuir. La plupart d'entre elles ne se destine pas à poursuivre des études et quitte le cours avant même d'avoir passé le « bachot ». En revanche, pour les meilleures élèves qui arrivent dans les dernières classes du secondaire, l'Institut catholique envoie certains de ses professeurs pour y donner des cours d'histoire religieuse et de philosophie mais il fait aussi découvrir l'atmosphère de la rue d'Assas grâce à l'organisation de conférences auxquelles les jeunes filles viennent assister pendant leur année passée rue de Chabrol. D'après Michelle Perrot, ces enseignements se distinguent largement du niveau de ceux donnés par les enseignantes du Cours Bossuet qu'elle juge dans l'ensemble « moyens ». Pour l'historienne, les interventions de l'Institut catholique ont même joué « probablement un rôle » dans son « désir de faire de l'histoire ». Malgré tout, l'offre éducative proposée par l'Institut catholique reste là-encore fortement marquée par les normes religieuses, que ce soit dans les contenus des cours, rejetant notamment l'existentialisme, mais aussi dans la manière d'ouvrir les jeunes filles à l'enseignement supérieur, puisque celui-ci doit continuer de les protéger du « monde extérieur ». L'injonction à suivre des études à l'Institut catholique plutôt qu'à la Sorbonne est clairement posée par les enseignantes du Cours Bossuet, même si cela n'empêche pas une partie d'entre elles de s'inscrire dans les deux universités, comme le fait Michelle Perrot. Et lorsque certaines émettent le désir de s'affranchir de l'institution, on tente de les dissuader. Pour

¹⁰⁷ Entretien réalisé avec Michelle Perrot, 4 avril 2023, voir annexe 6-C.

autant, cette pression n'entraîne pas forcément un rejet définitif de l'institution. En effet, Michelle Perrot montre malgré tout comment l'Institut catholique a pu représenter une forme d'ouverture par rapport au Cours Bossuet. Même si elle abandonne les cours de l'Institut catholique pour se consacrer pleinement à ses études à la Sorbonne, cela ne l'empêche pas de revenir bien des années plus tard y suivre des conférences avec son conjoint. Ainsi, l'élan donné par l'enseignement catholique, et plus particulièrement par l'Institut catholique, afin d'ouvrir l'accès des femmes à l'enseignement supérieur, ne s'applique qu'à une élite sociale, et se conçoit toujours dans un espace social clos. Comme en témoigne l'historienne au cours de l'entretien, les limites entre frontière et ouverture se voient ici bousculées et brouillées.

L'Institut catholique n'est pas le seul à proposer une préparation aux licences à destination des jeunes filles et l'exemple du Collège d'Hulst, proposant à la fois un programme secondaire et supérieur, ne représente pas une exception au sein de l'enseignement libre. L'Institution de Barral annonce par exemple elle-aussi une organisation similaire. Dans une annonce publicitaire parue le 14 septembre 1920, cet établissement, qui avait déjà pris dès 1903 l'orientation du baccalauréat, déclare ici préparer les jeunes filles jusqu'à la licence¹⁰⁸ :

INSTITUTION DE BARRAL

13, avenue du Maine, Paris (15e).
Pension. – Demi-Pension. – Externat.
Prépare les jeunes filles jusqu'à la licence.
Reçoit aussi en internat étudiantes libres.¹⁰⁹

La mention de la préparation au baccalauréat n'est désormais plus indiquée et c'est le diplôme de la licence qui est alors mis en avant, confirmant que de nouveaux enjeux en matière d'éducation féminine se font jour. En affichant en outre la possibilité de recevoir les étudiantes en internat, l'établissement se distingue du fonctionnement universitaire et propose de maintenir les étudiantes dans un environnement préservé et sécurisant, un critère susceptible de séduire les familles bourgeoises. L'analyse des archives de surveillance académique montre elle-aussi que d'autres institutions pour jeunes filles prennent la même orientation vers l'enseignement supérieur tout en maintenant une offre secondaire, confirmant donc que cette nouvelle tendance n'est pas une exception au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles¹¹⁰.

¹⁰⁸ Voir le chapitre 3.

¹⁰⁹ Annonce publicitaire de l'Institution de Barral, *l'Écho de Paris*, 14 septembre 1920.

¹¹⁰ Voir notamment, AN, AJ/4721, statistiques des résultats des examens de l'Institut Notre-Dame-des-Champs, 1929. Pour la première fois, l'établissement mentionne des candidates à la licence.

La nouvelle dynamique ainsi observée au sein de l'enseignement libre, si elle entend s'adapter aux nouvelles attentes de la clientèle, répond aussi très probablement à un autre enjeu, comme en témoigne Fénelon Gibon dès 1920 :

L'École Normale Catholique, 139, rue de Sèvres, Paris XV^e, est un établissement libre d'enseignement supérieur. Elle a pour administrateurs universitaires : Mlle Desrez, directrice de l'École, MM. Delom de Mézerac, vice-président de la Société Générale d'Éducation ; et M. H. Toussaint, avocat à la Cour d'appel.

Jusqu'en 1916, l'École a préparé aux professorats des Écoles Normales et aux certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles ; mais, depuis les changements apportés dans les conditions et programmes de ces examens et concours, il lui a semblé préférable d'orienter ses élèves vers les licences de la Sorbonne. Pour la préparation de celles-ci, les élèves suivent les cours de l'Institut Catholique, tout en continuant de recevoir à l'École la direction et l'aide nécessaires au succès de leurs études.¹¹¹

Jusqu'à la Grande guerre, l'École normale catholique proposait de doter les futures enseignantes du privé des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles. Désormais, la directrice Louise Desrez juge « préférable d'orienter ses élèves vers les licences ». Comme pour le baccalauréat quelques années plus tôt, il apparaît alors que la conquête de ce nouveau diplôme est également liée au souhait d'augmenter le niveau de qualification des enseignantes de l'enseignement libre¹¹².

L'ouverture à l'enseignement supérieur observée dans l'enseignement libre pour jeunes filles dès la fin des années 1910 se développe donc dans la décennie qui suit et constitue un nouvel enjeu qui succède à celui du baccalauréat. L'Institut catholique se trouve une nouvelle fois moteur de ce changement et permet à l'enseignement catholique de poursuivre son développement par une adaptation aux nouveaux besoins de formation d'une part, et par une augmentation du niveau de qualification de son personnel d'autre part. En voulant proposer une autre voie que celle de la Sorbonne, certaines institutions n'hésitent pas à bousculer leur curriculum pour dépasser les limites de l'enseignement secondaire et proposer en complément une formation aux licences¹¹³. Ce n'est au reste pas la seule diversification de l'offre éducative observée au sein de l'enseignement libre. Certains proposent en effet une ouverture vers des formations à visée plus professionnelle.

b. Des établissements secondaires proposant des formations techniques

L'Institut Franklin se propose de donner aux Jeunes Filles une culture littéraire ou

¹¹¹ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, op. cit., p. 76.

¹¹² Concernant la formation du personnel des institutions pour jeunes filles, voir le chapitre 5.

¹¹³ Les statistiques des résultats des examens du Collège Sévigné ainsi que des autres établissements laïques identifiés montrent que ces derniers ne déclarent pas durant la période étudiée de candidates aux licences, signe confirmant que cette ouverture demeure principalement liée à l'enseignement catholique.

scientifique qui leur permettra de se diriger résolument, selon leurs goûts et leurs aptitudes, dans la voie qu'elles veulent suivre.

La Médecine, la Pharmacie, le Barreau, l'Enseignement, offrent depuis une quinzaine d'années des débouchés à leur activité, et le Baccalauréat, d'accès facile et sanction de leurs études, leur ouvre les portes de toutes les Facultés. Mais le besoin qu'on a des femmes dans les administrations, le commerce et surtout l'industrie (Laboratoire, Bureaux d'Études) se fait sentir de plus en plus impérieux¹¹⁴.

Dès la première page de la brochure de l'Institut Franklin, ce sont les nouveaux débouchés professionnels ouverts aux jeunes filles qui sont mis en avant. Berthe Barbin, directrice de l'Institut Franklin est probablement l'auteure de cette brochure et fournit ici un précieux témoignage de l'élargissement de l'éventail de carrières possibles, notamment dans le secteur tertiaire. Si cette dernière décide finalement de se concentrer sur un profil de clientèle dont l'exercice d'un métier ne représente pas une nécessité, ce n'est pas le cas de nombreux établissements libres, catholiques comme laïques. En 1917 déjà, Jenny Pimor directrice du Collège d'Hulst annonce dans le *Bulletin de la SGEE* que son établissement propose désormais des cours de droit et de sténodactylographie :

Par contre, les jeunes filles qui désirent entrer dans une des nombreuses carrières ouvertes désormais aux femmes dans l'industrie et le haut commerce trouvent à l'Institut catholique et au collège d'Hulst les cours de droit et de sténo-dactylo-comptabilité dont elles ont besoin¹¹⁵.

Un an après l'ouverture de l'École de Haut Enseignement Commercial (HECJF), le pendant féminin de l'école HEC, et face à la multiplication des cours commerciaux et de comptabilité à Paris comme dans d'autres grandes villes telles que Lyon, la directrice du Collège d'Hulst affiche elle-aussi la volonté de diversifier l'offre éducative de l'établissement, ceci afin de donner à celles qui se destinent à travailler dans ce domaine, les cours « dont elles ont besoin »¹¹⁶. La même année, la brochure commerciale de l'établissement apporte quelques détails concernant l'organisation de ces cours. Ils sont mentionnés comme étant des cours de « Sténo-Dactylographie-Comptabilité » et sont dispensés au Collège d'Hulst, par Mme Accarie-Grand-Perrin¹¹⁷. Ils sont par ailleurs

¹¹⁴ AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Berthe Barbin, brochure de l'Institut Franklin, vers 1922-1924.

¹¹⁵ Jenny Pimor, « Le Collège d'Hulst et l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, février 1917, p. 117.

¹¹⁶ Concernant l'école HECJF et le développement des formations techniques et professionnelles, voir notamment, Marielle Delorme-Hoehstetter, « Aux origines d'HEC Jeunes Filles, Louli Sanua », *Travail, genre et sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 77-91 ; Marianne Thivend et Sylvie Schweitzer, « État des lieux des formations techniques et professionnelles dans l'agglomération lyonnaise. XIX^e siècle - années 1960 », art. cit. ; Marianne Thivend, « L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre », art. cit. ; Marianne Thivend, *Des femmes qui comptent. Le genre de l'enseignement commercial en France, seconde moitié du XIX^e siècle*, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, Université de Paris, 2021. Concernant l'enseignement technique, voir également les travaux de Stéphane Lembré et notamment Stéphane Lembré, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La Découverte, 2016 ; Stéphane Lembré, « L'école Pratte, une expérience d'enseignement commercial pour les filles (1919-1940) », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 141-165.

¹¹⁷ AN, AJ/16/4738, brochure du Collège d'Hulst, 1917.

destinés à un public relativement limité, puisqu'il est précisé que « Ces cours sont suivis par les jeunes filles inscrites à l'École Supérieure de Commerce de l'Institut Catholique ». Malgré tout, l'établissement laisse la possibilité aux autres élèves du collège qui le désirent de suivre cet enseignement. Signe que ce dernier s'adresse à un public plus âgé, il se déroule le soir après 16h30¹¹⁸.

L'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* contient à partir des années 1920, davantage d'annonces d'établissements proposant des cours commerciaux, des cours de sténodactylographie, ou encore des préparations à HECJF. En 1928 par exemple, l'Institution Maintenon fondée en 1904 et dirigée par Mme Nourry, détaille le programme d'études dans une longue annonce :

¹¹⁸ *Ibid.* Le cours de sténodactylographie et de comptabilité ainsi que le cours supérieur de rhétorique sont les seuls à être placés le soir dans l'emploi du temps du collège. Cette année-là, les classes de la dixième à la sixième n'ont cours que le matin (de neuf heures à onze heures), les classes de la sixième à la première n'ont cours que l'après-midi (de quatorze heures à seize heures), et les classes de première et de philosophie sont les seules à suivre des cours durant toute la journée, dès huit heures trente.

Illustration 24. Annonce de l'Institut Maintenon, 1928.



Source : *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin-Didot Frères, 1928.

Alors que l'Institut Maintenon propose une préparation au baccalauréat mais aussi aux brevets élémentaire et supérieur, l'annonce mentionne également l'existence d'un enseignement commercial, d'une préparation à HECJF et d'un enseignement ménager. À ce programme déjà éclectique, s'ajoutent encore des arts d'agrément ainsi que des cours destinés aux étrangères. La directrice de l'Institut Maintenon n'est visiblement pas la seule à diversifier son offre éducative dans le but de capter un public plus large et cela ne se limite pas à la capitale. Mlle Sims par exemple, directrice d'une institution pour jeunes filles, située place Félix Faure à Nogent-sur-Marne, fait elle-aussi paraître une annonce dans l'annuaire cette année-là. Il est alors écrit : « ÉTUDES COMPLÈTES, BREVETS. COURS COMMERCIAUX, LANGUES VIVANTES, ARTS D'AGRÉMENT. NOMBREUX SUCCÈS AUX EXAMENS¹¹⁹ ». En ajoutant une formation technique au cursus secondaire déjà proposé, ces établissements enrichissent leur curriculum et s'adressent à une clientèle, non seulement plus variée, mais aussi différente de celle ciblée par les lycées de jeunes filles dont les programmes ne

¹¹⁹ *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin-Didot Frères, 1928.

contiennent pas d'enseignements techniques. De fait, il est probable que ces établissements secondaires, désormais positionnés dans un marché fortement concurrentiel depuis que la préparation au baccalauréat s'est répandue sur le territoire parisien, tentent ici de trouver un moyen de se différencier pour subsister.

La diversification de l'offre éducative au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles, dès la fin de la guerre, témoigne ainsi de la capacité de ses acteurs et de ses actrices à s'adapter aux nouvelles demandes de la clientèle, mais aussi à répondre aux différentes restructurations du marché éducatif féminin dans le département de la Seine. Alors que la modification du curriculum est lente du côté public, ce n'est visiblement pas le cas dans l'enseignement privé, qui montre une nouvelle fois des capacités d'innovation, n'hésitant pas à brouiller les frontières entre les niveaux d'enseignement. Pour autant, nous allons voir que cet élan d'ouverture porte aussi son lot de contradictions concernant les évolutions apportées à l'éducation féminine.

II La persistance d'un modèle éducatif sexuellement et socialement différencié dans les années 1930

Après l'Union Sacrée et l'apaisement des relations entre l'État et l'Église à la sortie de la guerre, l'enseignement catholique a fait du baccalauréat puis de l'enseignement supérieur des objets de conquête dans l'objectif de concurrencer l'enseignement public pour jeunes filles. Fort de ses positions, celui-ci prend alors une autre orientation dans les années 1930. Tandis que la SGEE décline, on observe néanmoins la naissance de plusieurs mouvements catholiques militants et d'instances représentatives¹²⁰. Les associations de parents d'élèves de l'enseignement libre, les APEL, voient par exemple le jour ainsi que des syndicats¹²¹. L'enseignement catholique montre alors sa volonté de s'organiser, de se structurer et finalement de davantage s'institutionnaliser. Aux initiatives indépendantes succèdent donc des démarches collectives visant à légitimer la place de l'enseignement catholique au sein du système éducatif français. Concernant plus précisément l'éducation féminine, l'historienne Sara Teinturier décrit la persistance d'un « dimorphisme sexuel » et le succès que continue de rencontrer l'enseignement catholique dans les années 1930, lorsqu'il s'agit d'éduquer les petites filles¹²². L'analyse des archives dépouillées pour cette recherche révèle

¹²⁰ Les mobilisations catholiques durant l'entre-deux-guerres constituent l'objet de la thèse de Sara Teinturier, voir Sara Teinturier, *L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique*, op. cit.

¹²¹ *Ibid.*, p. 658. On peut également citer la création du Comité national de l'enseignement libre, CNEL, en 1931, qui est une organisation de représentation de l'enseignement privé catholique.

¹²² S. Teinturier, *6 - Coéducation, germination, mixité. Un débat catholique dans l'entre-deux-guerres*, op. cit. Sara Teinturier reprend ici l'expression de Claude Langlois pour illustrer le fait que les filles sont plus nombreuses à être éduquées dans

non seulement que ce succès ne se limite pas à l'enseignement primaire mais aussi que le modèle éducatif proposé par de nombreux établissements s'éloigne de plus en plus de celui diffusé au sein de l'enseignement secondaire public. En opposition au projet d'École unique et à la mise en place progressive de la mixité, l'enseignement catholique cherche visiblement à séduire un autre profil de clientèle que celle qui remplit alors les salles de classes des lycées de jeunes filles. L'étude du fonctionnement de ces établissements et l'apport de témoignages d'anciennes élèves laissent entrevoir les stratégies scolaires de certaines familles durant l'entre-deux-guerres. Ils révèlent aussi l'importance de l'action de plusieurs congrégations enseignantes qui sont pourtant toujours sous le coup d'une interdiction légale. Enfin, l'examen des différentes reconfigurations, observées au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles durant l'entre-deux-guerres, ne saurait être complet sans porter un regard sur sa capacité à s'approprier les débats pédagogiques qui gagnent alors la scène publique et politique.

1. L'affirmation d'un modèle éducatif à destination de la bourgeoisie en réponse au projet d'École unique

Les années 1930 représentent un moment important dans le développement de l'enseignement secondaire public car les politiques menées par les républicains entraînent pour la première fois une certaine démocratisation de ce dernier. Comme le précise la sociologue Viviane Isambert-Jamati, il ne s'agit pas alors d'en faire un enseignement de masse mais plutôt de mettre un terme à un « enseignement strictement de classe »¹²³. Cette profonde transformation dans l'identité de l'enseignement secondaire suscite de vives critiques, notamment au sein des milieux catholiques. Ces derniers se mobilisent dans l'objectif de maintenir une éducation permettant l'application de stratégies de distinction sociale. L'enseignement libre pour jeunes filles constitue à ce titre un exemple représentatif de la manière dont s'érige un espace de l'entre-soi en éducation, autant à travers l'organisation de la vie des établissements, que par la valeur donnée aux études qui y sont faites.

a. Préserver des « espaces de la bourgeoisie »

D'après les sociologues Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, la bourgeoisie occupe un espace géographique distinct, un lieu de l'entre-soi, qui s'entend à différentes échelles : quartier,

l'enseignement catholique primaire que les garçons. Voir Claude Langlois, « "Toujours plus pratiquantes". La permanence du dimorphisme sexuel dans le catholicisme français contemporain », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1995, n° 2.

¹²³ Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société et crises de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, 1970, p. 258.

ville, région, etc. Cet « entre-soi géographique » est une façon d'imposer un pouvoir social sur l'espace, d'affirmer une identité propre, qui distingue autant qu'elle unifie¹²⁴. Nous proposons ici d'appliquer ce concept à une nouvelle échelle, celle de l'école, considérant dès lors que le lieu de scolarisation puisse constituer pour certaines familles, un de ces espaces de la bourgeoisie, un lieu de l'entre-soi qui réunit les élèves issues d'une même classe sociale autant qu'il les sépare du monde extérieur. Face à la dynamique d'ouverture observée dans l'enseignement secondaire public au tournant des années 1930, l'objectif est ici de comprendre comment certains établissements privés pour jeunes filles maintiennent un positionnement contraire, afin de préserver des « espaces de la bourgeoisie » au sein du marché éducatif parisien.

Les débats sur l'École unique, s'ils émergent dès la fin du XIX^e siècle, prennent une ampleur inédite durant l'entre-deux-guerres¹²⁵. À la fin de la Première Guerre mondiale, les « Compagnons de l'Université nouvelle », un groupe de professeurs du secondaire et de l'enseignement supérieur, souhaite un nouveau modèle éducatif, celui de l'École unique, destiné à démocratiser le système scolaire. Pour cela, ils envisagent de supprimer les classes primaires de l'enseignement secondaire créant ainsi un unique premier degré. Ils proposent en outre que ce premier niveau d'éducation soit obligatoire jusqu'à quatorze ans et que l'enseignement secondaire soit divisé en deux voies, l'une portant sur les humanités et l'autre ayant pour objet l'enseignement professionnel. Les Écoles primaires supérieures et l'enseignement secondaire moderne seraient alors supprimés. Enfin, la gratuité serait appliquée à tous les niveaux d'études¹²⁶. Selon l'historien Jean-Yves Séguy, le projet porté par les Compagnons de l'Université est fondamental car il « pose clairement la question de l'instauration d'une école démocratique et des mécanismes de sélection/orientation devant contribuer à cet avènement »¹²⁷. Il entraîne par ailleurs de nombreuses réactions, suscite la création de différents projets mais aussi de vives oppositions, notamment du côté de la droite et des catholiques¹²⁸. Édouard Herriot, ministre radical de l'Instruction publique au sein d'un gouvernement de droite entre 1926 et 1928, initie les classes « amalgamées » qui regroupent des élèves de différents ordres d'enseignement, constituant un premier pas vers la gratuité de l'enseignement secondaire¹²⁹. La loi de finances de 1928 instaure de fait la gratuité pour les classes

¹²⁴ Michel Pinçon, Monique Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, *op. cit.*, p. 53.

¹²⁵ Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, *op. cit.*, p. 185.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 188 ; Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, *op. cit.*, p. 290-295 ; J.-Y. Séguy, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation », *art. cit.* ; Bruno Garnier, « Université nouvelle et éducation nouvelle sur la route de l'égalité des chances (1918-1933) », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 23-39.

¹²⁷ Jean-Yves Seguy, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation », *art. cit.*

¹²⁸ La SGEE est notamment fermement opposée au projet d'École unique, voir Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, *op. cit.*, p. 348.

¹²⁹ Jean-Yves Seguy, « Les classes "amalgamées" dans l'entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2007, n° 159, p. 47-58. L'historien distingue « l'amalgame restreint » qui

allant de la sixième à la troisième lorsque les établissements disposent d'une EPS ou d'une École pratique du commerce et de l'industrie (EPCI). En 1930, cette gratuité s'étend à toutes les classes de sixième des établissements secondaires puis à toutes les cinquièmes en 1931 et les quatrièmes en 1932. En 1933, ce sont désormais toutes les classes de l'enseignement secondaire public qui deviennent gratuites¹³⁰. Au même moment du côté catholique, des polémiques se font jour. Certains, à l'instar de la SGEE, voient l'action des républicains comme une manœuvre pour instaurer un monopole d'État sur l'enseignement mais tous ne rejettent pas pour autant le projet d'École unique¹³¹. Certains envisagent la mise en place d'une école gratuite mais celle-ci doit cependant rester limitée pour ne pas avoir à accueillir les mauvais élèves exclus du public d'une part, et pour maintenir un certain élitisme d'autre part. Il n'est donc pas question de généraliser la gratuité dans le privé comme dans le public, mais plutôt de conserver un enseignement largement payant afin de maintenir une distinction sociale. En prenant ainsi une orientation différente, en sauvegardant finalement un espace social distinct, l'enseignement catholique entend bien attirer la clientèle bourgeoise. En outre, la mise en place de la gratuité dans l'enseignement secondaire public donne une nouvelle impulsion au développement des effectifs et cela n'est pas sans aggraver les difficultés matérielles déjà constatées. Les ouvertures de lycées de jeunes filles demandées tardent à venir et l'image de classes surpeuplées où les tables et les chaises manquent se diffuse. Ainsi la mère de Michelle Perrot, mise en garde par une enseignante du lycée Fénelon lui disant qu'il y a trop de monde et que ce n'est plus comme avant, renonce finalement à mettre sa fille dans l'établissement qui l'a pourtant rendu « heureuse »¹³². Comme les parents de l'historienne, certaines familles bourgeoises décident de ne pas confier l'éducation de leurs filles à l'école républicaine et recherchent un autre modèle éducatif, qui, parce que ce sont des filles, doit être à même de les protéger du monde extérieur.

Un des principaux critères que les établissements semblent mettre en avant pour attirer cette clientèle, c'est effectivement l'organisation de la vie au sein de l'établissement qui doit représenter un espace privilégié, préservé. À ce titre, il est intéressant de remarquer que lorsque Michelle Perrot

regroupe, au sein de l'enseignement secondaire, des élèves de l'enseignement classique et des élèves de l'enseignement moderne, et « l'amalgame élargi » qui regroupe des élèves de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire supérieur. D'après l'historien, le regroupement d'élèves issus d'un enseignement payant, le secondaire, et d'autres issus d'un enseignement gratuit, le primaire supérieur, conduit à la mise en place progressive de la gratuité au sein de l'enseignement secondaire.

¹³⁰ Jean-François Condette, Jean-Luc Noël, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 190. Les auteurs rappellent que cette gratuité n'entraîne pas une large démocratisation de l'enseignement secondaire. En 1930, le taux de scolarisation en sixième est de 7,4%.

¹³¹ J.-Y. Seguy, « Les classes "amalgamées" dans l'entre-deux-guerres », art. cit. ; Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, op. cit., p. 348 ; Sara Teinturier, *L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique*, op. cit., p. 511.

¹³² Voir l'entretien réalisé avec Michelle Perrot, annexe 6-C.

est interrogée sur la réputation du Cours Bossuet au moment où elle y est élève, elle évoque rapidement « Le fait qu'il y avait un jardin » magnifique :

à cette époque-là, il y avait un grand jardin avec une belle maison XIX^e, c'était très joli. Et mes parents habitant à côté des Halles, dans un lieu vraiment resserré, entre la rue Réaumur, la rue Saint-Denis, etc., trouvaient que c'était bien pour moi d'avoir un beau jardin comme ça, de respirer¹³³.

Comme les parents de l'historienne, certaines familles parisiennes vivant au quotidien dans l'agitation de la capitale, recherchent un établissement qui dispose d'un espace vert. En effet, de nombreuses brochures conservées dans les archives académiques mettent en avant les extérieurs, signe que cela constitue un argument commercial fort qui continue de séduire et d'attirer les familles. Ainsi, celle du Cours Françoise de Maintenon, situé avenue des Ternes dans le XVII^e arrondissement, déclare disposer d'un « vaste jardin » qui « permet aux enfants de prendre leurs récréations en plein air et assure aux salles de classe le calme nécessaire aux études »¹³⁴. D'autres brochures contiennent également de nombreuses photographies mettant en avant l'espace privilégié dans lequel les jeunes filles peuvent être scolarisées. C'est notamment le cas de celle de Saint-Joseph du Parchamp, établissement installé avenue Victor Hugo à Boulogne-sur-Seine :

¹³³ Entretien avec Michelle Perrot, 4 avril 2023, cf. Annexe 6-C.

¹³⁴ AP, 3627W 29, brochure du Cours Françoise de Maintenon, vers 1940. D'après le bulletin de situation du 15 novembre 1941, le récépissé de déclaration d'ouverture du Cours date du 11 février 1930. Les archives ne permettent pas de déterminer si cet établissement correspond à l'Institut Maintenon évoqué précédemment, et fondé en 1904.

Illustration 25. La mise en valeur des espaces extérieurs à Saint-Joseph du Parchamp, 1940.



Source : AP 3627W 35, brochure de Saint-Joseph de Parchamp, 1940.

Implanté dans de « vastes locaux » au sein d'un « cadre exceptionnel de verdure et de calme », la brochure présente un pêle-mêle de photographies accompagnées de textes qui sont destinées à montrer l'environnement exceptionnel de l'établissement. Même la disposition des classes est pensée pour que les élèves aient une vue sur le parc lorsqu'elles sont en cours. Reprenant l'influence des écoles de plein air sur lesquelles nous reviendrons, la brochure montre par ailleurs de jeunes enfants dont deux petites filles assises à un bureau prenant des postures très scolaires, qui sont installées dans le jardin. Ainsi, ces nombreuses brochures insistent davantage sur l'environnement dans lequel sont accueillies les élèves bien plus que sur la qualité des enseignements qu'elles reçoivent, signe que ce critère est primordial pour les familles.

La construction d'un espace de l'entre-soi en opposition aux évolutions du modèle public repose aussi sur d'autres stratégies de distinction. Certains établissements affichent par exemple des conditions de sélection des élèves. Ainsi, la brochure du Cours Dupanloup fondé en 1904 et installé à Boulogne-sur-Seine consacre une page aux conditions d'admission :

Les inscriptions sont reçues toute l'année.

Les parents inconnus de la Direction doivent se présenter munis de références

sérieuses, et fournir les pièces suivantes :

- 1° Un acte de naissance et de baptême.
- 2° Un certificat de vaccin récent.
- 3° Un certificat de bonne conduite, si l'élève sort d'une autre maison d'éducation.
- 4° Une pièce d'identité ou un passeport, si la jeune fille est étrangère.

La Directrice, avec son Conseil, prend connaissance de ces divers renseignements et se prononce ensuite sur l'admission définitive de l'élève. On ne reçoit jamais une élève renvoyée d'un autre établissement.

Par le fait même de l'entrée d'une élève au Cours Dupanloup, ces règlements sont considérés comme acceptés par les familles.¹³⁵

Pour les parents qui n'ont pas de relation particulière avec l'établissement, il est nécessaire de fournir un certain nombre de justificatifs dont l'acte de baptême et un « certificat de bonne conduite », d'attendre ensuite la validation de la directrice et de son « Conseil », avant de pouvoir inscrire son enfant au Cours Dupanloup. En choisissant ainsi le public accueilli, ces établissements s'assurent du profil des élèves et en limite l'hétérogénéité par la définition de critères de sélection tels que l'orientation religieuse ou les résultats scolaires.

Enfin, le port de l'uniforme représente lui-aussi une stratégie de distinction qui participe à définir un espace de la bourgeoisie bien distinct. Il est régulièrement demandé au sein des établissements catholiques et congréganistes notamment par l'Institut de la Tour ou encore par le Cours Dupanloup. Ce dernier exige par exemple le port d'un chapeau, un manteau et une robe bleu-marine¹³⁶. Même lorsque l'uniforme n'est pas obligatoire, la volonté d'afficher un entre-soi se dessine malgré tout. Au Cours Bossuet par exemple, le projet d'imposer un uniforme n'aboutit pas mais le port de vêtements de couleur bleu-marine reste fortement recommandé, tout comme le fait d'avoir la tête couverte. Sur la photographie présentée par Michelle Perrot, on constate par ailleurs que toutes les jeunes filles portent un tablier de la même couleur (jaune), remplissant alors la même fonction d'uniformité¹³⁷.

C'est donc une certaine forme de clôture qui se construit, protégeant du monde extérieur et regroupant celles qui sont à l'intérieur. De la même manière qu'Edmond Goblot définit le baccalauréat comme un diplôme constituant un obstacle difficile à franchir mais qui dans le même temps, place sur le même plan ceux qui l'ont obtenu, ces établissements représentent finalement

¹³⁵ AN, AJ/16/4744, brochure du Cours Dupanloup, non datée.

¹³⁶ *Ibid.*

¹³⁷ Voir annexe 6-C. Michelle Perrot explique que certaines mères dont la sienne, se sont opposées au projet de mise en place d'un uniforme et que le contexte de la guerre où les textiles sont plus difficiles à trouver pousse finalement l'établissement à abandonner le projet.

eux-aussi la « *barrière* et le *niveau* »¹³⁸. L'enseignement libre, et particulièrement les institutions catholiques, choisit donc de maintenir un enseignement de classe à destination des jeunes filles issues de l'élite sociale et met en œuvre différentes stratégies pour séduire les familles. Il semble par ailleurs que les objectifs de formation recherchés ne visent pas tant la préparation de carrières professionnelles mais qu'au contraire, ils contribuent à maintenir et diffuser le modèle éducatif de la jeune bourgeoise construit au XIX^e siècle.

b. Prodiguier une éducation de parure

Malgré un rapprochement des catholiques avec les féministes au tournant des années 1920, notamment concernant le droit de vote, la question du travail des femmes constitue quant à elle, toujours un point de divergence entre les deux. Quelques voix parmi les féministes catholiques défendent un droit au travail mais celui-ci est vu comme exceptionnel et doit rester « subordonné à la maternité »¹³⁹. La crise des années 1930 entraîne une large remise en cause de la légitimité des femmes au travail et se forme alors une campagne prônant un retour de ces dernières au foyer¹⁴⁰. L'Église prend position et réaffirme une nouvelle fois la place des femmes dans la sphère privée, notamment dans l'encyclique *Quadragesimo anno* du pape Pie XI publiée en mai 1931. De fait, de nombreux catholiques reconnaissent finalement aux femmes un droit à l'instruction et au vote mais ils se positionnent fermement pour leur retour dans la sphère familiale. Les archives dépouillées révèlent que cette injonction est entendue par de nombreux établissements catholiques parisiens qui mettent désormais en avant, non plus la conquête du programme secondaire des lycées de garçons, mais un idéal domestique. L'institution Saint-Joseph du Parchamp explique ainsi dans sa brochure le but poursuivi par l'établissement :

Établissement catholique d'enseignement, l'Institution Saint-Joseph met au premier plan, dans la formation des enfants, l'éducation morale basée sur des convictions religieuses profondes. Elle vise à faire des jeunes filles sérieuses, préparées à leur rôle familial et social.¹⁴¹

L'objectif affiché clairement par l'établissement est donc de préparer les jeunes filles « à leur rôle familial et social » en leur donnant une solide éducation morale basée sur de fortes valeurs chrétiennes. Pour autant, la suite de la brochure précise que les élèves reçoivent une « instruction

¹³⁸ Edmond Goblot, *La barrière et le niveau*, 2^e édition, Paris, Presses universitaires de France, 1967 [1^e édition 1925], p. 87. Edmond Goblot affirme d'ailleurs que « toute démarcation sociale est à la fois *barrière* et *niveau* » (p. 9).

¹³⁹ Concernant la présence des catholiques dans les mouvements féministes, voir notamment Christine Bard, *Les filles de Marianne. Histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, Fayard, 1995, p. 268-281.

¹⁴⁰ Selon l'historienne Christine Bard, la crise des années 1930 explique en partie le déclin des mouvements féministes en France, voir *Ibid.*, p. 312.

¹⁴¹ AP, 3627W 35, brochure de Saint-Joseph de Parchamp, 1940.

solide » qui prépare, « selon la volonté des Parents » à différents diplômes : brevet élémentaire, brevet supérieur et baccalauréat. On peut aussi y lire un paragraphe concernant la présence d'« études spéciales » :

À partir de la quatrième, des classes spéciales sont destinées aux élèves qui préfèrent, à l'obtention des diplômes universitaires, la préparation aux carrières commerciales et aux langues. Des cours d'enseignement ménager, de la Croix-Rouge et de puériculture complètent la formation de la jeune fille en vue de la vie familiale. L'enseignement facultatif du piano, du violon, de l'harmonium et du chant est assuré par des professeurs qualifiés ; l'émulation est entretenue par des examens trimestriels.¹⁴²

Tout en affirmant sa volonté de former des futures femmes et mères au foyer grâce à des cours d'enseignement ménager, de puériculture et des arts d'agrément, l'établissement offre aussi la possibilité de préparer des diplômes d'État et de mener les jeunes filles à des carrières commerciales. L'institution Saint-Joseph du Parchamp propose de ce fait plusieurs objectifs de formation qui peuvent apparaître comme contradictoires. Il laisse en effet la possibilité à celles qui le souhaitent d'obtenir des diplômes et de se préparer à certaines carrières professionnelles, qui restent au demeurant fortement marquées par des normes de genre, mais il affirme dans le même temps la nécessité de les maintenir dans un espace social limité. L'alliance du modèle d'éducation désintéressée répandu au XIX^e siècle et destiné aux jeunes bourgeoises, aux nouveaux besoins de formation qui se sont développés au sein de l'éducation féminine durant l'entre-deux-guerres, conduit finalement à un modèle éducatif quelque peu bigarré mais qui se diffuse malgré tout dans de nombreux établissements, révélant par là-même la diversité des attentes des familles. Le Cours Dupanloup suit lui-aussi la même orientation que l'institution Saint-Joseph du Parchamp puisqu'il se présente en 1940 comme un établissement secondaire et une école ménagère destiné à « préparer une élite féminine capable de remplir aux mieux ses devoirs d'épouse, de mère, de maîtresse de maison »¹⁴³.

L'accès au baccalauréat qui semble s'être banalisé dans les brochures, ne signifie pas pour autant que les élèves des établissements se dirigent largement vers la préparation de ce diplôme. Michelle Perrot, élève du Cours Bossuet dans les années 1930-1940, témoigne alors du faible nombre de jeunes filles passant le baccalauréat : « On a rarement été plus de trente. C'était plutôt de l'ordre de 25, quelque chose comme ça. Ça décroissait au cours du temps, et en classe de philosophie on s'est retrouvées quinze. Il y en a beaucoup qui ne faisaient pas le bachot »¹⁴⁴. Comme

¹⁴² AP, 3627W 35, brochure de Saint-Joseph de Parchamp, 1940.

¹⁴³ AP, 3627W 35, brochure du Cours Dupanloup, 1940.

¹⁴⁴ Entretien réalisé avec Michelle Perrot, 4 avril 2023, voir annexe 6-C.

Simone de Beauvoir vingt ans plus tôt, l'historienne explique en outre que parmi les jeunes filles qui passent le baccalauréat, très peu se destinent à poursuivre des études ou à exercer un métier¹⁴⁵ :

les filles ne parlaient pas beaucoup d'études quand même. Il n'y en a pas beaucoup qui ont continué après le bachot. Premièrement, beaucoup ne passaient pas le bachot, elles s'arrêtaient avant. Déjà le bac, pour le faire, on était une minorité. Ensuite, celles qui continuaient leurs études après le bachot, alors là, c'était une toute petite minorité. Je me souviens d'une de mes camarades, elle s'appelait Fonjalas et elle, elle a fait HEC. Mais elle et moi, dans cette classe-là, on a été les deux exceptions à faire des études supérieures.¹⁴⁶

Ainsi, parmi les quinze jeunes filles qui passent le baccalauréat en même temps que Michelle Perrot, seulement une autre poursuit les études comme elle. Pour de nombreuses jeunes filles bourgeoises, l'éducation secondaire, même si elle se base sur le programme des lycées de garçons et peut mener à l'obtention de diplômes, reste donc majoritairement une éducation qui n'a pas d'utilité pratique. Lors de la conquête du baccalauréat au tournant des années 1910, Fénelon Gibon raille alors le diplôme de fin d'études secondaires proposé dans les lycées de jeunes filles et le qualifie d'un « objet de luxe » car il ne permet pas de poursuivre des études et n'ouvre pas l'accès à des professions, à la différence du baccalauréat dont il revendique l'ouverture pour les jeunes filles de l'élite sociale¹⁴⁷. Mais plus de vingt ans plus tard, il apparaît finalement que la conquête du baccalauréat n'est pas un gage d'ouverture pour toutes les jeunes filles et que les catholiques réussissent à en faire un diplôme de parure qui marque l'appartenance des jeunes filles à l'élite sociale et intellectuelle.

Les établissements catholiques parviennent donc à maintenir un modèle d'éducation désintéressée tout en proposant des formations diplômantes participant elles-aussi aux stratégies de distinction sociale. De fait la quête du diplôme, si elle ne s'applique pas à toute la bourgeoisie, constitue pour d'autres le moyen de marquer son appartenance à l'élite sociale. Celles qui poursuivent des études restent, comme le constate Michelle Perrot, des exceptions. À rebours des évolutions observées dans l'enseignement secondaire public pour jeunes filles, l'enseignement libre, et particulièrement les établissements catholiques, revendiquent donc le modèle d'une « éducation totale » tel que le définit l'historien Jean-Pierre Faguer¹⁴⁸. En dispensant des enseignements mais en assurant aussi l'éducation morale et religieuse de ces jeunes filles, ces institutions participent en

¹⁴⁵ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, *op. cit.*, p. 211. Simone de Beauvoir écrit notamment : « La tristesse que dégageaient mes autres camarades tenait moins à leur terne apparence qu'à leur résignation. Passé leurs bachots, elles suivraient quelques cours d'histoire et de littérature, elles feraient l'école du Louvre ou la Croix-Rouge, de la peinture sur porcelaine, du batik, de la reliure et s'occuperaient de quelques œuvres. De temps à autre on les emmènerait entendre *Carmen* ou tourner autour du tombeau de Napoléon pour entrevoir un jeune homme ; avec un peu de chance, elles l'épouseraient. »

¹⁴⁶ Entretien réalisé avec Michelle Perrot, 4 avril 2023, voir annexe 6-C.

¹⁴⁷ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, *op. cit.*, p. 52.

¹⁴⁸ Jean-Pierre Faguer, « Les effets d'une "éducation totale" », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1991, vol. 86, n° 1, p. 25-43.

effet à transmettre les codes de la bourgeoisie, « ces manières de faire et manières d'être qui permettent de se faire admettre comme membre à part entière de la haute société¹⁴⁹ ». Mais pour ces établissements, il ne s'agit pas seulement de maintenir une ségrégation sociale, il s'agit aussi d'éviter le mélange des sexes.

2. L'enseignement libre féminin face au développement de la mixité : un acte manqué

Depuis l'impulsion donnée par les philosophes Nicole Mosconi et Geneviève Fraisse dans les années 1980, différentes études ont suivi et permettent aujourd'hui de mieux connaître les conditions de mise en œuvre de la mixité en éducation, mais aussi son développement et ses conséquences en matière d'égalité des sexes. En revanche, la situation au sein de l'enseignement secondaire privé reste encore largement ignorée¹⁵⁰. Notons toutefois que la mixité dans l'enseignement primaire privé, notamment catholique, a quant à elle fait l'objet de plusieurs travaux dont ceux de Sara Teinturier et d'Yves Verneuil¹⁵¹. L'objectif est donc ici d'apporter un regard complémentaire en analysant le fonctionnement des établissements libres pour jeunes filles durant les années 1930, au moment même où les jeunes filles gonflent chaque année un peu plus les effectifs des établissements secondaires publics pour jeunes gens. Avant cela, il convient de rappeler une précision terminologique puisque le terme de mixité ne se généralise qu'après la Seconde Guerre mondiale. Auparavant, ce sont les termes de coéducation, co-instruction ou encore de gémiation qui sont davantage utilisés pour désigner le mélange des sexes au sein d'un établissement mais cela ne veut pas dire pour autant que les filles comme les garçons reçoivent les mêmes enseignements¹⁵². Par ailleurs, comme le rappelle Rebecca Rogers, cette coéducation est une

¹⁴⁹ Michel Pinçon, *Sociologie de la bourgeoisie*, op. cit., p. 87.

¹⁵⁰ On peut notamment citer Geneviève Fraisse, *Muse de la raison : la démocratie exclusive et la différence des sexes*, Aix-en-Provence, Alinéa, 1989 ; Nicole Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1989 ; Rebecca Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Lyon, ENS éditions, 2004 ; Marie Duru-Bellat, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, 2^e édition, Paris, L'Harmattan, 2005 [1^e édition 1985] ; Michelle Zancarini-Fournel, « Laïcité, égalité des sexes et mixité scolaire », *Spirale*, 2007, n° 39, p. 29-51. Notons également les travaux plus récents de Geneviève Pezeu qui apportent un précieux éclairage sur la mise en œuvre silencieuse de la mixité au sein des établissements secondaires publics durant l'entre-deux-guerres, voir Geneviève Pezeu, *Des filles chez les garçons. L'apprentissage de la mixité*, Paris, Vendémiaire, 2020 ; Geneviève Pezeu, « L'enseignement mixte dans le secondaire entre les deux guerres », art. cit. Enfin, l'historien Yves Verneuil consacre un article aux débats sur la mixité au sein de l'enseignement privé catholique à la fin des années 1960 et constate une mise en œuvre tardive de celle-ci dans les établissements secondaires, voir Yves Verneuil, « Les débats sur la mixité des élèves dans l'enseignement privé catholique à la fin des années 1960 », *Histoire de l'éducation*, 2013, n° 137, p. 57-91.

¹⁵¹ Sara Teinturier, *6 - Coéducation, gémiation, mixité. Un débat catholique dans l'entre-deux-guerres*, op. cit. ; Yves Verneuil, « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémiation des écoles publiques dans le premier tiers du XX^e siècle », *Le Mouvement Social*, 2014, vol. 248, n° 3, p. 47-69. Sara Teinturier déclare que dans les années 1930, ce sont 3,5% des écoles catholiques qui sont mixtes.

¹⁵² Geneviève Pezeu, « L'enseignement mixte dans le secondaire entre les deux guerres », art. cit., p. 263 ; Yves Verneuil, « Coéducation et mixité », art. cit., p. 48. Comme le rappelle Yves Verneuil, l'emploi du terme « coéducation »

pratique ancienne puisqu'elle est déjà observée avant la fin du XIX^e siècle dans certaines écoles primaires notamment en environnement rural. La présence de garçons et de filles au sein d'un même établissement répond ici à des contraintes économiques mais ne relève pas d'un « réel projet éducatif »¹⁵³. L'historienne Michelle Zancarini-Fournel évoque d'ailleurs à ce titre une « mixité par défaut » plutôt qu'une « mixité par principe »¹⁵⁴. L'analyse et la comparaison de la coéducation au sein de l'enseignement secondaire féminin public et privé met en lumière des situations contrastées où s'opposent, pour reprendre les propos de Michelle Zancarini-Fournel, une mixité par défaut, et une non-mixité par principe.

a. Des filles chez les garçons dans l'enseignement secondaire public : une mixité par défaut

Dans l'enseignement public, plusieurs circulaires parues durant l'entre-deux-guerres autorisent la présence de filles dans les classes des établissements secondaires masculins¹⁵⁵. En 1924, elles peuvent ainsi suivre les classes de préparation au baccalauréat si ces dernières n'existent pas dans le lycée de jeunes filles, ce qui est souvent le cas car les effectifs des élèves désireuses de suivre ces enseignements sont encore peu importants et ne justifient pas toujours l'ouverture d'une telle classe dans les lycées de jeunes filles. En outre, il peut aussi manquer un personnel féminin formé à l'enseignement de certaines disciplines telles que le latin, la philosophie ou encore les mathématiques¹⁵⁶. Deux ans plus tard, la circulaire du 10 août autorise la présence de filles dans les classes des collèges de jeunes gens dont l'effectif ne dépasse pas 150 élèves. Ce maximum est relevé à 200 l'année suivante et vise à gonfler les effectifs des « classes creuses issues de la guerre »¹⁵⁷. Les situations de coéducation dans l'enseignement secondaire continuent de se développer puisqu'en 1930 c'est plus de la moitié des établissements secondaires masculins qui accueillent aussi des élèves filles¹⁵⁸. Comme le montre l'historienne Geneviève Pezeu, l'installation de cette mixité se fait à bas-bruit et repose sur des nécessités économiques et non sur une réflexion pédagogique¹⁵⁹. Il s'agit par ailleurs d'offrir à la clientèle qui le désire un programme de formation qui n'est pas toujours

suscite de vifs débats au sein des catholiques car il peut également être utilisé pour désigner une situation où les filles et les garçons reçoivent une éducation identique, ce à quoi les catholiques sont fermement opposés.

¹⁵³ Rebecca Rogers, « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », art. cit., p. 177.

¹⁵⁴ Michelle Zancarini-Fournel, « Laïcité, égalité des sexes et mixité scolaire », art. cit.

¹⁵⁵ Claude Lelièvre, Françoise Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991, p. 172-173.

¹⁵⁶ Concernant les problématiques de formation des enseignantes du secondaire public, voir notamment, Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. ; Marlaine Cacouault-Bitaud, « La mixité chez les personnels de l'enseignement et de l'administration scolaire : distribution des postes et interprétation des fonctions » dans *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2014, p. 149-162 ; Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 91-112.

¹⁵⁷ Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 157.

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ Geneviève Pezeu, « L'enseignement mixte dans le secondaire entre les deux guerres », art. cit., p. 261.

disponible dans les établissements féminins et d'éviter ainsi leur départ dans l'enseignement privé. En France et sur le territoire parisien en particulier, plusieurs travaux montrent en effet que certaines familles demandent que leurs filles rejoignent des établissements masculins¹⁶⁰. Il ne s'agit donc aucunement de généraliser une mixité dans l'enseignement secondaire mais plutôt de trouver une solution temporaire dans l'attente du développement des établissements secondaires féminins, solution qui profite dans le même temps aux établissements masculins¹⁶¹. Parmi les acteurs et les actrices de l'enseignement secondaire public pour jeunes filles, cette mixité n'est d'ailleurs pas vraiment revendiquée. La Société des Agrégées par exemple réclame, tout comme Jeanne Crouzet-Benaben, une identification totale entre l'enseignement secondaire féminin et masculin mais ne souhaite pas pour autant la mise en place d'une coéducation pour laquelle, selon elle, la société n'est pas prête :

A) L'enseignement secondaire doit comporter, pour les deux sexes, les mêmes conditions de *recrutement*, les mêmes *programmes* et les mêmes *horaires* pour toutes les matières qui concourent à la formation de l'intelligence et à la culture générale. Il doit aboutir à un *examen commun* conférent à tous le *même titre* et les *mêmes droits*. Une telle organisation présuppose pour les *professeurs des deux sexes une même formation intellectuelle et pédagogique, des examens et des titres communs, un même mode de recrutement et un statut professionnel unique*.

B) En ce qui concerne la *coéducation*, ni du point de vue du personnel enseignant, ni du point de vue administratif, ni du point de vue des familles, la question ne paraît « mûre » dans l'ensemble de notre pays.¹⁶²

Si la question ne paraît pas « mûre » selon la Société des Agrégées, c'est que la mise en place de la mixité interroge aussi le maintien de deux enseignements secondaires sexuellement différenciés et conséquemment, de la légitimité d'un personnel enseignant féminin, créé lors de la création des collèges et lycées de jeunes filles. Enfin, concernant les familles qui acceptent que leurs filles aillent dans des établissements masculins, elles sont davantage dotées d'un capital culturel plutôt que social. En effet, le père de famille occupe le plus souvent une profession intermédiaire ou un poste de cadre moyen ou supérieur et on observe également une surreprésentation de filles dont les parents sont enseignants¹⁶³.

¹⁶⁰ Geneviève Pezeu, « L'enseignement mixte dans le secondaire entre les deux guerres », art. cit. ; Cécile Hochard, « Une expérience de mixité dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1930 : le lycée Marcelin Berthelot à Saint-Maur-des-Fossés », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 113-124.

¹⁶¹ Geneviève Pezeu, « L'enseignement mixte dans le secondaire entre les deux guerres », art. cit., p. 271. Signe que cette coéducation n'est pas synonyme de co-instruction, les filles et les garçons sont placés dans des classes séparées lorsque les effectifs féminins sont suffisamment importants, voir Jean-François Condette, Jean-Noël Luc, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 157.

¹⁶² *Bulletin de la Société des Agrégées*, juin 1929, p. 19.

¹⁶³ Geneviève Pezeu, « L'enseignement mixte dans le secondaire entre les deux guerres », art. cit.

Ainsi, la mixité se met en place très progressivement durant l'entre-deux-guerres, généralement d'abord dans les classes les plus élevées, et systématiquement dans des établissements masculins¹⁶⁴. Certains enseignants et enseignantes y voient là l'occasion d'un « enrichissement des facultés intellectuelles » pour les deux sexes mais l'idée que les filles sont plus fragiles et donc plus exposées au surmenage demeure¹⁶⁵. Plus encore, la question de la moralité de ce mélange des sexes reste entière et entraîne les plus grandes précautions. L'identification des programmes entre l'enseignement secondaire féminin et masculin actée en 1924 n'entraîne donc pas une fusion des deux formes d'éducation¹⁶⁶. En ce qui concerne l'enseignement libre pour jeunes filles sur le territoire parisien en revanche, tant le personnel académique que la clientèle visée par les établissements, participent à maintenir largement le principe de ségrégation sexuée.

b. Une non-mixité de principe dans l'enseignement libre pour jeunes filles

L'enseignement secondaire libre reste majoritairement non-mixte durant l'entre-deux-guerres mais on observe cependant des cas de coéducation qui ne sont pas sans poser des difficultés au personnel académique. Les archives dépouillées montrent que celle-ci apparaît d'abord au sein des petites classes des établissements secondaires libres et que cette pratique semble ancrée au moins depuis le début du XX^e siècle¹⁶⁷. Mathilde Salomon, directrice du Collège Sévigné se montre par exemple en faveur de la coéducation et accueille des garçons jusque l'âge de neuf ans¹⁶⁸. Par ailleurs, plusieurs annonces figurant dans l'*Annuaire de commerce* de 1909 mentionnent déjà l'accueil de petits garçons aux côtés des jeunes filles, notamment au sein de l'établissement de Mlle Piétry situé rue d'Amsterdam dans le VIII^e arrondissement ou encore à l'Institut Maintenon dirigé par Mme

¹⁶⁴ L'enquête ministérielle menée en 1932 révèle que trois lycées parisiens font exception et n'accueillent des jeunes filles qu'en classe de sixième et non dans les classes de second cycle, voir Geneviève Pezeu, *Coéducation, coenseignement, mixité*, *op. cit.*, p. 67.

¹⁶⁵ Geneviève Pezeu, « L'enseignement mixte dans le secondaire entre les deux guerres », art. cit.

¹⁶⁶ Les difficultés entraînées par la Seconde Guerre mondiale et les nouvelles mutations sociales et économiques des années 1950 vont cependant rebattre les cartes, voir notamment Claude Lelièvre, Françoise Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, *op. cit.*, p. 172-173. En 1959, ce sont désormais des lycées mixtes qui sont construits. Le décret du 3 août 1963 fait de la mixité le régime normal des collèges d'enseignement secondaires (CES) nouvellement créés. La circulaire du 15 juin 1965 prévoit la mixité pour tous les nouveaux établissements d'enseignement élémentaire ouverts. Enfin, les décrets du 11 juillet 1975 et du 28 décembre 1976 généralisent la mixité à tous les établissements, y compris ceux comprenant des spécialités professionnelles.

¹⁶⁷ Au XIX^e siècle, l'accueil de petits garçons dans les pensionnats de jeunes filles semble être le plus souvent inenvisageable. Joséphine Bachellery directrice réputée pour son engagement envers l'éducation féminine, éloigne par exemple son premier fils Léo du domicile familial. Installés au sein même du pensionnat, la présence d'un petit garçon apparaît alors comme un interdit infranchissable. Profondément marqués par cette séparation, les parents décident de garder près d'eux leur second fils, Camille, né quelques années plus tard et ce, malgré les possibles critiques et répercussions sur la réputation de l'institution. Malheureusement, Camille décède rapidement et l'expérience de coéducation n'a pas lieu. Voir Rebecca Rogers, « Écrire la vie d'une famille en institution : le journal du couple Bachellery (Paris, 1835-1852) », *Le Mouvement Social*, 2022, vol. 279, n° 2, p. 155-170.

¹⁶⁸ Rebecca Rogers, « Mathilde Salomon, pédagogue et directrice du Collège Sévigné » dans J.-P. Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 94.

Nourry¹⁶⁹. Si ces établissements choisissent volontairement de faire figurer cette information dans leur courte annonce, c'est que cette forme de mixité est recherchée par certaines familles et qu'elle peut donc représenter un argument commercial susceptible de les attirer. Elle permet notamment d'accueillir des fratries ce qui simplifie le quotidien des familles. Par ailleurs, les établissements affichant dans l'*Annuaire de commerce* l'accueil simultané d'élèves des deux sexes ne précisent pas dans le même temps leur orientation religieuse, mais les inspections réalisées dans certains établissements catholiques attestent que la pratique se répand également au sein de ces derniers. Le Cours Montalembert par exemple accueille en 1917 des petits garçons jusqu'à la classe de sixième incluse qui marque pourtant l'entrée dans le secondaire¹⁷⁰. Face à la multiplication de ces classes mixtes, l'inspecteur de l'académie de Paris s'adresse en 1919 aux responsables d'établissements afin de leur rappeler le cadre très strict dans lequel peut se faire cette coéducation :

J'ai l'honneur de vous rappeler, avant l'inscription des élèves pour l'année prochaine, que les règlements ne permettent pas la réunion de jeunes garçons et de jeunes filles dans les mêmes classes.

La seule tolérance admise dans l'enseignement public est la réunion des frères et sœurs, comme externes dans les classes enfantines et préparatoires.

Aucune tolérance n'est admise ni pour l'enseignement élémentaire, ni pour les 1^{er} et 2^e cycles.

La règle doit être la même pour l'enseignement libre¹⁷¹.

Ainsi pour les établissements secondaires libres, la coéducation n'est tolérée que jusqu'à la classe de septième incluse tout comme dans les établissements secondaires publics. Cette mixité des petites classes reste autorisée dans les années qui suivent et se pratique fréquemment, y compris dans les établissements congréganistes, sans pour autant remettre en cause la dominante féminine des effectifs de classe. Dans les années 1930 au Cours Bossuet par exemple, les garçons sont en petit nombre dans les classes élémentaires et cela reste très exceptionnel. Michelle Perrot n'évoque pas tant l'accueil de petits frères mais elle se souvient du cas d'une enseignante ne pouvant faire garder son garçon ; celui-ci rejoint alors la classe de l'historienne¹⁷². Pour attirer les familles ou conserver un personnel enseignant parfois en difficulté, la coéducation dans les classes élémentaires de l'enseignement libre pour jeunes filles se répand donc au sein d'établissements aux orientations variées, sans que cela n'entraîne la remise en cause d'un modèle éducatif genré.

¹⁶⁹ *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin Didot frères, 1909.

¹⁷⁰ AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Jeanne Burty, inspection réalisée le 30 janvier 1917.

¹⁷¹ AP 3627W 46, courrier de l'inspecteur d'académie adressé aux chefs d'institutions secondaires libres.

¹⁷² Entretien réalisé avec Michelle Perrot, 4 avril 2023, voir annexe 6-C.

Le prolongement de cette pratique dans les classes secondaires des établissements libres suscite quant à lui davantage d'interrogations. De fait, plusieurs cas de coéducation dans les niveaux de classe plus élevés sont observés. L'École alsacienne tout d'abord, premier établissement à accueillir des élèves des deux sexes dès le début du siècle, continue de développer cette pratique au point que le recteur Gilbert Gidel s'adresse au ministre en 1944 pour l'informer que les filles y représentent désormais la moitié des effectifs :

Cet enseignement [mixte] est autorisé dans les classes élémentaires des établissements libres ; il n'est pas permis, sauf dérogations spéciales, dans les établissements déclarés comme féminins, mais des jeunes filles sont admises dans plusieurs établissements libres déclarés comme masculins, sans qu'aucune demande d'autorisation ait été adressée à l'Académie et sans qu'elle en ait été informée. Il convient de signaler à ce sujet que l'enseignement mixte est autorisé dans toutes les classes au collège Sainte-Barbe, où les jeunes filles représentent 25% de la population scolaire totale et à l'École Alsacienne, où elles constituent presque la moitié des effectifs.¹⁷³

Pour le recteur, la mixité des élèves dans les classes secondaires de l'enseignement libre est un « problème », d'autant plus qu'elle se développe dans certains établissements depuis plusieurs années. L'École Alsacienne n'est d'ailleurs pas un cas unique puisqu'il mentionne également le Collège Sainte-Barbe où toutes les classes sont mixtes et dans lequel les filles représentent 25% de l'effectif total¹⁷⁴. Ces deux exemples illustrent la présence d'une coéducation au sein d'établissements secondaires historiquement destinés à un public masculin, suivant ainsi la tendance observée dans l'enseignement public mais les archives révèlent aussi le cas d'établissements féminins pratiquant la coéducation dans les plus grandes classes. Les photographies de la brochure du Collège Racine, institution pour jeunes filles présentée précédemment, attestent en effet de la présence de garçons dans toutes les classes au cours des années 1930¹⁷⁵. Aucune trace dans les archives ne permet de savoir si cette situation est tolérée par le personnel académique mais l'absence de tout commentaire sur la brochure laisse penser que l'établissement a pu bénéficier d'une certaine tolérance. De fait, si des cas de mixité apparaissent dans les classes secondaires du privé durant l'entre-deux-guerres, c'est que celle-ci ne fait pas l'objet d'une réglementation précise, ce que déplore le recteur en 1944 qui écrit qu'il « n'existe encore

¹⁷³ AP 3627W 46, courrier du recteur d'académie, Gilbert Gidel, adressé au ministre de l'Éducation nationale, 1^{er} juin 1944. La question de la mixité au sein de l'enseignement libre apparaît au détour des courriers dépouillés mais ne fait pas l'objet d'un classement particulier dans les archives académiques. Entre la lettre de 1919 concernant la coéducation dans les classes élémentaires des établissements secondaires libres et ce courrier de 1944, les archives ne contiennent aucune correspondance portant sur ce sujet. Bien que postérieur à la période étudiée, la lettre de Gilbert Gidel contient de précieuses informations et fait état de situations persistantes qui justifient donc sa prise en compte pour cette analyse.

¹⁷⁴ L'École Alsacienne et le Collège Sainte-Barbe représentent des établissements singuliers au sein de l'enseignement libre, reconnus notamment pour leurs orientations pédagogiques, voir le chapitre 1.

¹⁷⁵ AN, AJ/16/4744, brochure du Collège Racine, 1930.

aucune directive » concernant « l'enseignement mixte »¹⁷⁶. Il rappelle en outre que « l'enseignement secondaire libre féminin n'a pas été prévu par la loi Falloux du 15 mars 1850 » et que la loi du 21 décembre 1880 « portant création de l'enseignement secondaire des jeunes filles n'a pas prévu les formalités relatives à l'ouverture d'un établissement libre de cet ordre », ce qui a entraîné des « solutions différentes » selon les cas particuliers. Sans cadre légal sur lequel s'appuyer, le recteur se trouve donc démuné face aux situations de mixité et il demande que les mêmes règles soient appliquées dans l'enseignement public et privé :

la loi du 15 août 1941 spécifie (article II) que les lycées et collèges de garçons ne sont pas accessibles aux jeunes filles, les lycées et collèges de jeunes filles aux garçons, (exception faite des classes élémentaires) et l'enseignement mixte n'est toléré dans les classes secondaires des lycées et collèges de garçons que dans des cas très particuliers : non-existence d'un établissement féminin, absence de certaines classes dans le collège de jeunes filles. Il serait désirable d'adopter des mesures semblables dans l'enseignement libre ; d'interdire en principe l'enseignement mixte et de laisser aux Recteurs la possibilité d'accorder des dérogations aux établissements connus, dans lesquels le personnel de direction mérite qu'on lui fasse confiance.¹⁷⁷

Gilbert Gidel, conscient des limites de surveillance des établissements libres, souhaite alors que la non-mixité reste la règle de principe tout comme dans l'enseignement public et que des dérogations soient accordées au cas par cas, essentiellement aux « établissements connus » du personnel académique¹⁷⁸. Quelques mois plus tard le ministère, par la voix de son directeur de l'enseignement secondaire Gustave Monod, répond au recteur¹⁷⁹ :

En ce qui concerne la coéducation des élèves, aucun texte ne règle la question ; mais il y a lieu de s'en tenir aux règles qui sont adoptées pour l'enseignement public. Comme vous le faites observer, il convient de ne pas laisser en cette matière une liberté complète aux chefs d'établissements ; il appartient d'ailleurs aux Inspecteurs d'Académie de veiller à ce qu'aucun désordre grave ne se produise dans le régime intérieur d'un établissement libre d'instruction secondaire¹⁸⁰.

Aucun texte législatif « ne règle la question » de la « coéducation des élèves » mais le ministère approuve tout de même la demande de Gilbert Gidel. Prenant toutes les précautions de moralité,

¹⁷⁶ AP 3627W 46, courrier du recteur d'académie, Gilbert Gidel, adressé au ministre de l'Éducation nationale, 1^{er} juin 1944.

¹⁷⁷ AP 3627W 46, courrier du recteur d'académie Gilbert Gidel adressé au ministre de l'Éducation nationale, 1^{er} juin 1944.

¹⁷⁸ Concernant les difficultés du personnel académique à contrôler l'enseignement libre pour jeunes filles, voir le chapitre 2.

¹⁷⁹ Gustave Monod (1885-1968), enseignant à l'École des Roches avant de rejoindre la politique, est une figure importante de l'Éducation nouvelle, mouvement pédagogique évoqué dans la suite de ce chapitre. Directeur de l'enseignement secondaire en 1944, il crée la commission Langevin-Wallon. Il fonde également le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) et est à l'origine de la revue *Les Cahiers Pédagogiques*, voir notamment Xavier Riondet, « Les origines des Cahiers pédagogiques en 1945 », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2013, vol. 46, n° 3, p. 113-136.

¹⁸⁰ AP 3627W 46, courrier de Gustave Monod adressé à Gilbert Gidel, 21 septembre 1944.

il insiste par ailleurs sur la vigilance dont doivent faire preuve les inspecteurs afin de veiller à ce qu'aucun « désordre grave » ne se produise. Le vide juridique dans lequel se trouve l'enseignement libre pour jeunes filles et la réponse tardive du ministère concernant la coéducation dessinent donc un espace de liberté qui favorise l'action de ses acteurs et ses actrices¹⁸¹. Mais alors que certains trouvent là une occasion de modifier leur offre éducative, rares sont ceux et celles qui en profitent pour développer un enseignement mixte dans les classes secondaires. De fait, le Cours Montalembert et le Collège Racine constituent les deux seuls exemples d'établissements féminins opérant un tel mélange des sexes, laissant ainsi entrevoir l'existence d'une frontière difficile à franchir. Par conséquent, il est pertinent d'interroger les raisons du maintien d'une éducation secondaire non mixte alors même que rien ne l'impose véritablement avant 1944.

Les établissements libres pour jeunes filles qui souhaitent proposer une préparation au baccalauréat parviennent à mettre en place une formation secondaire comprenant toutes les classes, y compris celles de philosophie et de mathématiques, voire même des préparations au diplôme de licence. En choisissant d'aller plus loin que ce que peuvent faire les lycées de jeunes filles, ces établissements évitent donc d'avoir recours à des établissements masculins. En outre, ils parviennent à se doter d'un personnel enseignant pour ces classes, alors que le public manque d'enseignantes suffisamment formées. Pour cela, les établissements utilisent plusieurs leviers. Le premier consiste à faire appel à un personnel masculin, exerçant généralement dans le supérieur, comme au Cours Désir ou encore au Cours Bossuet où des enseignants de l'Institut Catholique assurent les cours de philosophie notamment¹⁸². Le second levier repose sur la liberté de pouvoir engager des enseignantes moins qualifiées que ce qui est exigé dans l'enseignement public. Il n'est en effet pas rare de trouver par exemple des licenciées voire des étudiantes. Simone de Beauvoir se souvient ainsi de Mlle Lambert qui enseigne la philosophie au Collège Ste Marie à Neuilly et qui réalise, dans le même temps, une thèse. L'enseignante fait d'ailleurs ensuite appel à son ancienne élève pour reprendre certains cours :

Mlle Lambert souhaitait que je la décharge partiellement de sa classe de baccalauréat, à Sainte-Marie ; elle m'abandonnerait les heures de psychologie ; j'avais accepté, pour gagner un peu d'argent et pour m'exercer à l'enseignement. Je comptais achever en avril ma licence de philosophie, en juin celle de lettres.¹⁸³

¹⁸¹ Concernant le vide juridique de l'enseignement libre pour jeunes filles, voir le chapitre 2.

¹⁸² Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, *op. cit.*, p. 209. Simone de Beauvoir évoque l'abbé Trécourt, enseignant à l'Institut catholique, qui assure les cours de philosophie en terminale au Cours Désir. De la même manière, Michelle Perrot mentionne la présence d'enseignants venus de l'Institut catholique pour faire au Cours Bossuet les cours de terminale.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 359. Simone de Beauvoir cesse l'année où elle prépare l'agrégation.

Simone de Beauvoir enseigne donc plusieurs années devant des élèves de terminale au Collège Sainte Marie pendant qu'elle étudie à la Sorbonne en vue d'obtenir la licence de lettres et celle de philosophie. Ces exemples posent la question du niveau de qualification des enseignantes de l'enseignement libre sur laquelle des travaux restent à mener mais ils reflètent aussi la plus grande liberté dont jouissent ces établissements pour modifier leur fonctionnement et s'adapter rapidement aux nouveaux besoins de formation sans pour autant bousculer les mœurs de la clientèle.

Le faible développement de la mixité dans l'enseignement secondaire libre féminin peut aussi s'expliquer par les positions du ministère concernant le personnel de direction. Si l'absence de cadre légal entraîne des décisions variées concernant la possibilité ou non qu'un homme puisse diriger un établissement secondaire féminin, et qu'à l'inverse, une femme puisse diriger un établissement secondaire masculin, les archives révèlent cependant que dans la majeure partie des cas, la logique adoptée est la suivante : seul un homme peut diriger un établissement pour jeunes gens et une femme un établissement pour jeunes filles¹⁸⁴. Lorsque se pose la question de savoir qui peut diriger un établissement mixte, le ministère maintient un obstacle pour les directrices puisqu'au contraire des hommes, elles ne sont pas autorisées à être à la tête de ce type de structure. Il s'agit donc de suivre les mêmes règles que dans le public même si, une fois de plus, aucun texte législatif ne le stipule. C'est en effet la correspondance académique qui permet de connaître les instructions ministérielles et celles-ci restent identiques dans le temps. Ainsi en 1946, Gustave Monod déclare toujours que « dans le cas d'un établissement mixte la direction sera obligatoirement assurée par un homme »¹⁸⁵. En 1956, une note manuscrite non signée rappelle cette orientation et précise synthétiquement : « pas de texte mais jurisprudence constante »¹⁸⁶. En limitant ainsi les conditions d'exercice des directrices d'établissements libres pour jeunes filles, le ministère empêche alors dans le même temps le mélange des sexes dans les classes secondaires et participe donc au maintien d'une non-mixité au sein de l'enseignement privé.

Enfin, le poids de la religion dans la construction et l'évolution de l'offre éducative privée à destination des jeunes filles influence aussi grandement la sauvegarde d'un modèle genré. En effet du côté des catholiques, le principe de coéducation est largement décrié et l'Église souhaite que la séparation des sexes demeure une norme scolaire. En 1929, alors que la présence de filles dans les établissements secondaires publics pour jeunes gens se fait plus régulière, l'encyclique *Divini Illius Magistri* se positionne contre la coéducation, particulièrement au moment de l'adolescence. À

¹⁸⁴ Concernant la variabilité des décisions prises concernant le poste de direction des établissements secondaires libres, voir le chapitre 2.

¹⁸⁵ AP 3627W 46, courrier manuscrit reprenant les instructions orales laissées par Gustave Monod, 19 février 1946.

¹⁸⁶ AP 3627W 46, note manuscrite non signée, 30 avril 1956.

nouveau en 1934, une Déclaration des cardinaux et archevêques de France condamne le principe de gémation considéré comme un danger pour les deux sexes¹⁸⁷. Ce positionnement répond en fait à la volonté de préparer les jeunes filles à leur futur rôle d'épouse et de mère. L'éducation qu'elles reçoivent doit participer à les maintenir dans la sphère familiale alors que celle des jeunes gens vise à les ouvrir au monde. Cette « éducation de genre catholique » pour reprendre les mots de Michelle Zancarini-Fournel, se révèle particulièrement à travers les brochures d'établissements présentées précédemment et elle est donnée dans de nombreuses institutions parisiennes durant l'entre-deux-guerres¹⁸⁸.

L'enseignement libre pour jeunes filles, catholique comme laïque, montre donc, sur le territoire parisien, une forme de résistance à la coéducation qui se développe dans l'entre-deux-guerres au sein de l'enseignement public. Le maintien de cette ségrégation sexuée découle autant de convictions que de contraintes imposées et il participe le plus souvent à faire subsister un modèle éducatif genré à destination des jeunes filles de la bourgeoisie¹⁸⁹. Mais le refus de mixité au sein des élèves ne s'applique pas pour le personnel enseignant. En effet, celui-ci est fréquemment composé d'hommes et de femmes, y compris dans les établissements catholiques pourtant fermement opposés au mélange des sexes dans les classes. L'opposition au principe de coéducation reste longtemps ancrée et les changements de position parmi les catholiques se font jour dans la fin des années 1950-1960¹⁹⁰. Cela n'empêche pas pour autant certains établissements congréganistes réputés de la capitale tels que le Couvent des Oiseaux de continuer à proposer un modèle éducatif genré jusqu'au début des années 1990¹⁹¹. Afin de mieux comprendre les raisons du succès et de la longévité de ce modèle au sein de certains établissements congréganistes parisiens, ce chapitre se propose de revenir sur une période charnière de leur développement.

¹⁸⁷ Yves Verneuil, « Les débats sur la mixité des élèves dans l'enseignement privé catholique à la fin des années 1960 », art. cit.

¹⁸⁸ Michelle Zancarini-Fournel, « Genre et laïcisation, jeux d'échelles du national au local » dans Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre. Laïcités et religions 1905-2005*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007, p. 35.

¹⁸⁹ Notons cependant que la mixité n'est pas forcément un gage d'égalité entre les sexes, voir notamment Mosconi Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, Éditions l'Harmattan, 1994.

¹⁹⁰ Yves Verneuil, « Les débats sur la mixité des élèves dans l'enseignement privé catholique à la fin des années 1960 », art. cit. Yves Verneuil montre notamment que la mixité arrive plus tardivement dans les établissements privés que publics. Dans les années 1960, elle est surtout liée à la nécessité d'avoir des effectifs suffisamment importants pour demander à être sous contrat avec l'État, procédure découlant de la loi Debré édictée le 29 décembre 1959. Dans les années 1970 en revanche, le développement de la mixité dans le privé est davantage lié à une adaptation aux évolutions sociales. L'historien note toutefois que les situations varient beaucoup selon le secteur géographique et le profil social des élèves des établissements privés.

¹⁹¹ Monique de Saint Martin, « Une "bonne" éducation : Notre-Dame des Oiseaux à Sèvres », *Ethnologie française*, 1990, vol. 20, n° 1, p. 62-70. Le Couvent des Oiseaux devient mixte en 1989 mais l'arrivée des garçons se fait très timidement puisque toutes les classes ne sont pas concernées.

3. Le succès grandissant des établissements congréganistes

La multiplication des sécularisations fictives au lendemain des lois interdisant les congrégations ainsi que l'apaisement du climat anticlérical durant la Première Guerre mondiale permettent à certaines congrégations enseignantes de poursuivre leurs activités bien avant la levée de leur interdiction par le régime de Vichy. Le travail d'investigation mené pour cette recherche a effectivement permis d'en identifier plusieurs présentes sur le territoire parisien entre 1904 et 1940¹⁹². En croisant les informations obtenues avec les bulletins de situation et les notices d'inspection conservés dans les archives académiques, il est alors possible de suivre l'évolution des effectifs des élèves mais aussi du personnel enseignant. En outre, les brochures commerciales conservées ainsi que différents témoignages apportent de précieux éclairages sur le fonctionnement de ces établissements et le modèle éducatif proposé. La période des années 1930 se révèle ainsi être particulièrement propice au développement de plusieurs établissements, signe que l'idéal poursuivi par ces congrégations séduit lui-aussi un grand nombre de familles.

a. Des structures qui se développent

La plupart des congrégations identifiées apparaissent dans les archives de surveillance académique de l'enseignement secondaire libre au cours des années 1930. Ces dernières ne font pourtant pas l'objet d'une attention particulière de la part du personnel d'inspection : il ne figure aucune mention ni commentaire notifiant leur présence au sein des établissements contrôlés. Est-ce à dire que l'administration ferme désormais les yeux sur une situation pourtant illégale ou encore que son personnel ne parvient pas à identifier avec certitude l'implication des congrégations dans l'enseignement secondaire libre ? Les sources disponibles ne permettent malheureusement pas de le déterminer mais elles mettent en revanche en évidence un changement de pratique de la part des congrégations. Si ces dernières sont désormais visibles dans ces documents, c'est que les directrices d'établissements déclarent leur structure comme relevant de l'enseignement secondaire et non plus de l'enseignement primaire. Madeleine Murat de Lestang, directrice du Cours des Champs-Élysées qui n'est autre que la « dénomination officielle » du couvent des Oiseaux, déclare ainsi son établissement comme ayant le statut secondaire en 1930¹⁹³. Celui-ci ne vient pourtant pas d'ouvrir puisqu'une ancienne élève, Christiane d'Ainval, explique que les sœurs ne sont jamais vraiment parties et ont toujours poursuivi leurs activités. D'abord installées dans un nouveau local au 12 rue

¹⁹² Concernant la présence illégale des congrégations enseignantes sur le territoire parisien entre 1904 et 1940, voir le chapitre 1.

¹⁹³ AN, AJ/16/4704, récépissé de déclaration d'ouverture du Cours des Champs Élysées, 1930. Monique d'Ainval écrit que « Le "Cours des Champs-Élysées" était la dénomination officielle de la nouvelle installation du couvent des Oiseaux à Paris », voir Christiane d'Ainval, *Le couvent des oiseaux*, *op. cit.*, p. 179.

Lincoln, elles déménagent lorsque les locaux deviennent trop étroits et gagnent les hôtels particuliers du 60 et 62 rue de Ponthieu en 1923¹⁹⁴. Cela fait donc déjà sept ans que l'établissement de la congrégation fonctionne à l'adresse qui figure dans le récépissé déposé en 1930. Le constat est le même pour l'établissement tenu par les Dames de Sion. Cette congrégation, implantée depuis le milieu du XIX^e siècle rue Notre-Dame-des-Champs dans le VI^e arrondissement, confie la direction de son établissement à Marguerite Teillard-Chambon avant de s'exiler en Belgique en 1904. Elle témoigne, nous le verrons dans le chapitre suivant, de l'omniprésence de la congrégation durant ses premières années au poste de directrice, poste qu'elle doit d'ailleurs quitter au début de l'année 1913-1914 au moment où les sœurs reviennent prendre leurs fonctions. Malgré le retour rapide de la congrégation, l'établissement de la rue Notre-Dame-des-Champs n'est déclaré comme étant secondaire qu'en 1936¹⁹⁵. Hormis l'Institut de la Providence dont l'activité a toujours été maintenue et qui devient un établissement d'enseignement secondaire en 1926, tous les autres établissements congréganistes identifiés prennent le statut secondaire dans les années 1930 : le Cours Bossuet tenu par l'ordre de la Retraite et l'Institut de la Tour tenu par les Dames de Sainte-Clotilde en 1932, l'Externat de la rue de Lübeck dirigé par les Dames de l'Assomption en 1935 mais aussi le Cours Dupanloup tenu par les Sœurs de l'Enfant de Jésus en 1939¹⁹⁶.

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer cette nouvelle procédure. La première est liée au niveau de compétences des directrices. En effet, toutes les femmes à l'origine de ces changements de statut sont titulaires du baccalauréat, diplôme nécessaire pour ouvrir un établissement libre d'enseignement secondaire. Il est donc possible d'envisager que les précédentes directrices ne détenaient pas les diplômes nécessaires pour opérer un tel changement dans le fonctionnement de l'établissement. Connaissant la volonté des milieux catholiques d'augmenter le niveau de qualification des enseignantes depuis la fin du XIX^e siècle, il ne serait pas surprenant que les congrégations incitent désormais les sœurs à obtenir le baccalauréat. La seconde hypothèse est que les directrices de ces institutions suivent les incitations de l'académie qui souhaite clarifier le statut des établissements libres féminins¹⁹⁷. En effet depuis la fin des années 1920, pour ceux qui organisent une préparation au baccalauréat, l'inspection souhaite qu'ils ne soient plus déclarés comme primaires mais secondaires. Enfin, la troisième hypothèse possible est que le statut secondaire apporte des avantages au fonctionnement de ces établissements pourtant légalement interdits. Nous avons vu précédemment que l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 178.

¹⁹⁵ AN, AJ/16/4704, récépissé de déclaration d'ouverture de l'Institut Notre Dame de Sion, 1930. Élisabeth Farinole, ancienne directrice de l'Institut Sainte-Clotilde situé rue Villersexel, est la signataire de ce document et par conséquent, la nouvelle directrice de l'Institut Notre Dame de Sion.

¹⁹⁶ AN, AJ/16/4704, récépissés de déclaration d'ouverture des établissements secondaires libres.

¹⁹⁷ Concernant la volonté de clarifier les statuts des établissements libres féminins, voir le chapitre 2.

fonctionne sans cadre légal défini jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale ce qui crée un espace de liberté dans lequel évoluer. Il est donc possible que certaines congrégations voient dans ce changement de statut une nouvelle opportunité pour ne pas attirer l'attention du personnel académique. Les archives ne permettent pas de vérifier ces hypothèses mais il n'en demeure pas moins que ce changement de pratique révèle un certain dynamisme et une même volonté de réorganisation au sein des congrégations.

En outre, les bulletins de situation désormais fournis par les directrices de ces établissements montrent pour tous d'une part, un nombre conséquent d'élèves et d'autre part, une augmentation constante des effectifs. De fait, le couvent des Oiseaux déclare, en 1930, 294 élèves dont trente internes et la majorité se situe dans les classes secondaires. 43 personnes encadrent ces jeunes filles et cette année-là, l'établissement recense 25 candidates au baccalauréat¹⁹⁸. En 1938, l'effectif est désormais de 426 élèves et ce ne sont pas moins de 61 jeunes filles qui passent le baccalauréat¹⁹⁹. Pour l'Institut de la Providence, il accueille 341 jeunes filles dont 74 internes en 1930 puis 517 en 1938. Le personnel enseignant est quant à lui composé d'une trentaine de personnes chaque année. Mais si le couvent des Oiseaux prépare de nombreuses jeunes filles au baccalauréat, l'Institut de la Providence comprend quant à lui des classes de terminale bien vides. En 1937, elles ne sont que huit, treize l'année suivante²⁰⁰. Enfin pour l'Externat de la rue de Lübeck et l'Institut de la Tour, ils voient leurs effectifs passer respectivement de 523 en 1935 à 594 en 1938, et de 340 en 1932 à 508 en 1938²⁰¹. Les candidates au baccalauréat sont également nombreuses et plus particulièrement à l'Institut de la Tour qui présente par exemple 54 candidates en 1938. En revanche, deux congrégations ont des effectifs moins importants qui sont toutefois loin d'être négligeables. Il s'agit du Cours Bossuet qui prend le statut d'établissement secondaire en 1932 et déclare cette année-là 230 élèves et de l'Institut Notre-Dame-des-Champs qui comprend 185 élèves en 1936²⁰². Leur moindre taille ne détermine pas l'orientation prise vers le baccalauréat confirmant les observations faites précédemment. Ainsi, le Cours Bossuet présente peu de candidates, seize en 1938 notamment, mais ce n'est pas le cas de l'Institut Notre-Dame-des-Champs qui en déclare 31 la

¹⁹⁸ AN, AJ/16/4722, bulletin de situation du Cours des Champs-Élysées, novembre 1930.

¹⁹⁹ AN, AJ/16/4729, bulletin de situation du Cours des Champs-Élysées, novembre 1938. Parmi les candidates au baccalauréat, 26 sont inscrites pour la seconde partie philosophie.

²⁰⁰ AN, AJ/16/4722, bulletin de situation de l'Institut de la Providence, novembre 1930 ; AN, AJ/16/4729, bulletin de situation de l'Institut de la Providence, novembre 1938.

²⁰¹ AN, AJ/16/4727 et AN, AJ/16/4729, bulletins de situation de l'Externat de la rue de Lübeck, 1935 et 1938 ; AN, AJ/16/4723 et AN, AJ/16/4729, bulletins de situation de l'Institut de la Tour, 1932 et 1938. Un courrier de la directrice de l'Institut de la Tour adressé à l'inspection en 1946 mentionne la présence de 750 élèves cette année-là, voir AN, AJ/16/6210, dossier de carrière d'Yvonne Peringuey.

²⁰² AN, AJ/16/4723, bulletin de situation du Cours Bossuet, novembre 1932 ; AN, AJ/16/4729, bulletin de situation de l'Institut Notre-Dame-des-Champs, novembre 1936.

même année²⁰³. Il apparaît donc que c'est davantage le profil de clientèle accueilli que la taille de l'établissement qui fixe l'importance de l'impulsion donnée vers la préparation de ce diplôme.

Le dynamisme des congrégations se lit également à travers différents témoignages. Tout d'abord, Christiane d'Ainval explique que l'augmentation du nombre d'élèves au couvent des Oiseaux nécessite davantage d'enseignantes et entraîne le retour de sœurs exilées : « à mesure que Ponthieu se développait, d'autres religieuses débarquaient d'Angleterre »²⁰⁴. Ensuite, le commentaire laissé par l'inspecteur Perron lors de sa visite à l'Institut de la Tour illustre lui-aussi la vitalité des congrégations durant les années 1930 :

très bel établissement, comprenant diverses maisons successivement réunies au bâtiment primitif. Deux grandes cours plantées d'arbres. Il y a de l'air et de la lumière, et pourtant la directrice, Mlle Peringuey me dit que la société civile dont elle dépend, cherche à acheter d'autres maisons voisines, tant la population scolaire s'accroît chaque année²⁰⁵.

L'Institut de la Tour cherche encore à se développer en raison de l'augmentation régulière des effectifs des élèves. Là encore, l'inspecteur ne mentionne aucun lien avec la congrégation des Dames de Sainte Clotilde et reprend les propos évasifs de la directrice qui évoque une « société civile » sans qu'il soit donné davantage d'informations. Un courrier rédigé en 1935 par la directrice de l'Institut de la Tour apporte quelques précisions sur la grandeur de l'établissement puisqu'elle y liste la composition des pièces de chaque immeuble. Le premier est composé au rez-de-chaussée d'un réfectoire puis neuf salles de classe, quatre salles d'études et sept chambres contenant 33 lits au premier étage. Elle mentionne encore trois salles de classes et un dortoir accueillant 35 lits au deuxième étage. Le second immeuble ne comprend quant à lui que des chambres et l'infirmerie²⁰⁶. Avec pas moins de douze salles de classes, l'Institut de la Tour paraît alors bien éloigné des petites structures installées dans des hôtels particuliers où les salons et salles à manger se voient transformés en salle de classe et réfectoire.

Le développement des établissements congréganistes sur le territoire parisien participe donc à modifier le paysage éducatif et engendre une concurrence qui s'avère parfois redoutable. Ainsi, l'Institut Sainte Clotilde qui bénéficie pourtant du soutien de l'Institut catholique de Paris se voit contraint de fermer ses portes en 1938 :

j'ai le très vif regret de vous informer que nous fermons notre Institut, la concurrence des religieuses et du Collège d'Hulst gênant par trop notre recrutement

²⁰³ AN, AJ/16/4729, bulletins de situation de l'Institut Notre-Dame-des-Champs et du Cours Bossuet, novembre 1938.

²⁰⁴ Christiane d'Ainval, *Le couvent des oiseaux*, op. cit., p. 179.

²⁰⁵ AN, AJ/16/2210, dossier de carrière d'Yvonne Peringuey, inspection de Perron rédigée sur papier libre, 2 mars 1935- (le dernier chiffre est illisible).

²⁰⁶ AN, AJ/16/2210, dossier de carrière d'Yvonne Peringuey, courrier de la directrice, 1935.

nous ne rouvrons pas pour la rentrée de novembre et opérerons notre déménagement dans le courant -fin novembre.²⁰⁷

Victime de la concurrence des « religieuses et du Collège d'Hulst », la directrice de l'Institut Sainte Clotilde n'est désormais plus en mesure de maintenir son activité et préfère quitter la capitale pour installer son établissement dans un lieu moins saturé. Ce cas confirme bien l'existence d'une rivalité au sein même de l'enseignement libre et il semble que ce soit davantage celle-ci que le développement des lycées de jeunes filles qui entraîne la fermeture de nombreux établissements à Paris. L'importance des effectifs et leur augmentation régulière prouvent que le modèle éducatif proposé par les congrégations continue lui-aussi de séduire et d'attirer les familles. Certaines d'ailleurs, comme celle de Michelle Perrot, le préfèrent à l'offre républicaine sans que ce choix résulte toujours de profondes convictions religieuses. Afin de mieux comprendre le succès persistant de l'enseignement congréganiste en matière d'éducation féminine durant les années 1930, il convient alors de se pencher davantage sur le modèle qu'il propose.

b. Une éducation « forte et raffinée »

Parmi les familles qui choisissent de confier l'éducation de leurs filles à des congrégations, nombre d'entre elles sont issues de la haute bourgeoisie et de l'aristocratie et elles restent longtemps attachées au modèle qui y est proposé. De fait, la sociologue Monique de Saint Martin confirme que les familles appartenant aux « fractions dominantes » privilégient toujours certaines institutions comme Les Oiseaux, Lübeck ou la Tour²⁰⁸. Pour autant, ce profil globalement très homogène n'empêche pas la présence de jeunes filles issues de la moyenne bourgeoisie dans certains établissements. C'est notamment le cas au cours Bossuet :

C'était la moyenne bourgeoisie. Il y avait quelques aristocrates qui y étaient. Il faut croire qu'elles étaient particulièrement respectées puisque je m'en souviens. Je me souviens même d'une de mes copines qui s'appelait de Lavarène ou quelque chose comme ça. Enfin, il n'y en avait pas beaucoup. J'ai l'impression qu'au Cours, on avait pour elles une petite révérence particulière, pas plus que ça quand même. C'était le quartier aussi, le plein centre de Paris. Beaucoup de mes amies, de mes petites collègues, condisciples plutôt, habitaient le quartier. Moi, au fond, pas tellement loin non plus, et ça jouait, je crois que ça jouait. Je me souviens d'une de mes camarades que j'ai bien aimée, qui s'appelait Marcelle Clergue. Ses parents étaient cafetiers, vous voyez. J'avais des amies juives aussi, qui ont disparu pendant la guerre. Je crois qu'elles sont parties à temps, heureusement pour elles. Je dirais que c'était un milieu de bourgeoisie moyenne et bonne bourgeoisie, vous voyez ? Parce que c'était payant, donc il fallait quand même le faire. J'ai été invitée quelquefois chez les unes ou chez les autres. C'étaient des

²⁰⁷ AN, AJ/16/4738, courrier de la directrice Mlle Tabouillot adressé à l'inspecteur d'académie, 28 octobre 1938.

²⁰⁸ Monique de Saint Martin, « Une "bonne" éducation », art. cit. La sociologue déclare notamment qu'en 1980-1981, deux tiers des élèves inscrites en quatrième et en seconde au couvent des Oiseaux et à Lübeck sont des filles d'industriels, de banquiers, de négociants ou de cadres administratifs supérieurs.

appartements comme le mien, c'est-à-dire confortables, pas le grand luxe, un bon confort pour l'époque.²⁰⁹

L'établissement tenu par l'Ordre de la Retraite, congrégation créée au XVII^e siècle en Bretagne, accueille donc majoritairement des filles issues de la bourgeoisie et rares sont celles qui appartiennent à l'aristocratie, esquissant alors un recrutement différent de celui des institutions citées précédemment. Selon l'historienne, l'emplacement du Cours Bossuet, en plein centre de Paris dans un quartier commerçant, influence nettement le profil des élèves car le choix de l'établissement repose aussi sur la relative proximité de celui-ci avec le domicile des familles. Il semble d'ailleurs que cela ne soit pas spécifique au Cours Bossuet puisque nous avons vu que la majorité des congrégations identifiées sont implantées dans le XVI^e arrondissement, quartier bourgeois de la capitale²¹⁰. Pour favoriser l'homogénéité du profil social des élèves, certains établissements n'hésitent pas à recruter des familles connues comme au Cours Dupanloup ou aux Oiseaux. En outre il semble que pour tous, l'objectif soit de réunir et d'éduquer exclusivement des jeunes filles de « bonne famille », possédant un capital moral indéniable qui peut se véhiculer à travers leur nom ou encore leur réputation²¹¹. Même lorsque le recrutement est moins élitiste, ce critère de sélection demeure. Le quotidien *Le Gaulois* qui s'adresse majoritairement à un lectorat issu de la bourgeoisie relate ainsi en 1907 le déroulement de la distribution des prix du Cours Bossuet et rappelle le but que se sont fixées les directrices, Mme Berthelot et Mlle Bastard : « donner aux jeunes filles d'excellentes familles qui leur sont confiées, une éducation à la fois forte et raffinée²¹² ».

Pour transmettre cette éducation « forte », les congrégations font de l'éducation morale et religieuse une priorité qui ne manque pas d'être régulièrement mise en avant dans les brochures commerciales. À l'Institut de la Tour par exemple, l'objectif est de « former des enfants de Devoir » :

L'INSTITUT DE LA TOUR, grâce à une éducation morale et religieuse très soignée, se propose de former des enfants de Devoir. Afin d'armer leurs élèves pour les luttes de la vie, les éducatrices de la Tour ne négligent rien de ce qui peut contribuer à la formation individuelle du caractère : maîtresses et élèves, dans les relations d'une confiance mutuelle, vivent de la même vie, partagent la même table, le même dortoir, les mêmes jeux. Simplicité et distinction, vie de famille, esprit profondément chrétien, tel est le cachet de la maison.

[...] L'Instruction religieuse, à tous les degrés, a une large place dans les études ; un aumônier attaché à la maison en a la haute direction ; les cours d'enseignement religieux sont contrôlés par les examens de l'Archevêché. Les enfants sont préparés à la Première Communion, à la Confirmation et à la Rénovation, laquelle se fait habituellement en 7^e

²⁰⁹ Entretien réalisé avec Michelle Perrot, 4 avril 2023.

²¹⁰ Concernant l'implantation des congrégations, voir le chapitre 1. Pour le XVI^e arrondissement, on peut notamment citer l'Institut de la Tour, l'Externat de la rue de Lübeck ou encore l'Institut de la Providence.

²¹¹ Monique de Saint Martin, « Une "bonne" éducation », art. cit.

²¹² « Les distributions de prix », *Le Gaulois*, 1^{er} août 1907.

classe. Toutes les cérémonies ont lieu dans la chapelle de l'Établissement.²¹³

Plus que des savoirs à transmettre, l'objectif ici est de « contribuer à la formation individuelle du caractère » grâce à une « éducation morale et religieuse très soignée ». Pour cela, les filles sont accueillies dans une atmosphère familiale sans qu'il ne soit mentionné à aucun moment la présence des religieuses dans l'établissement. Il s'agit finalement de prolonger l'éducation transmise au sein de la famille, de se faire le relai de celle-ci.

En outre, la prise en charge de l'organisation des communions par ces établissements illustre bien ce positionnement particulier. En effet, nombreux sont les établissements qui célèbrent dans leur enceinte ces fêtes religieuses et ce moment, qui participe à la construction de soi, devient finalement une étape qui s'insère pleinement dans la scolarité. La photographie de communion de Michelle Perrot, conservée parmi ses photos de classe, est sur ce point éloquente :

Illustration 26. Communion de Michelle Perrot, organisée au Cours Bossuet.



Source : archives personnelles de Michelle Perrot.

On peut y voir Michelle Perrot en gros plan, sans aucun élément qui permette de lier cet instant au Cours Bossuet, brouillant ainsi les limites entre ce qui relève de l'intime et du collectif. Pour autant,

²¹³ AN, AJ/16/4724, brochure de l'Institut de la Tour, 1933.

cette célébration reste fortement associée à sa scolarité au Cours Bossuet, au point qu'elle l'évoque dès le début de l'entretien. Pour sa famille d'ailleurs, le choix même de l'établissement repose sur cette possibilité de prendre en charge l'éducation religieuse, toujours jugée nécessaire dans la formation des jeunes filles bourgeoises. De fait, la grand-mère de l'historienne intervient auprès de ses parents pour qu'elle « ait ce qu'il faut » car selon elle, ces derniers ne sont pas capables « de lui faire faire sa première communion ».

Le poids des normes religieuses et morales est si important dans le modèle éducatif proposé qu'il détermine le fonctionnement des établissements. Ainsi au Cours Bossuet, les journées débutent souvent par une messe ou une prière à la chapelle de l'école puis l'arrivée en classe est marquée par « une espèce d'enseignement moral autant que religieux » :

Ça commençait de bonne heure le matin : 8h ou 8h30. Ça commençait souvent par la messe, pas chaque jour, toujours le vendredi. Le vendredi il y avait la messe toujours. Il me semble qu'on passait tout de même toujours à la chapelle. Il y avait une chapelle dans une pièce comme ça, enfin, dans la maison en quelque sorte, assez grande. Ça commençait souvent par une prière à la chapelle, peut-être pas toujours quand même, mais en tout cas quand on était dans la classe, ça commençait toujours par une espèce d'enseignement moral autant que religieux. Ça devait alterner un peu, ça je ne me souviens plus bien. La morale tenait une place importante. Il y avait une devise par semaine qui était affichée au tableau, et pendant toute la semaine, la professeure principale commentait ça. Voilà. Donc, prières et morale, c'était important. C'était important.²¹⁴

Avant de démarrer les enseignements disciplinaires, les élèves du Cours Bossuet travaillent donc la morale à partir d'une « devise » affichée au tableau et commentée par l'enseignante, ce qui n'est pas sans rappeler les enseignements de morale dispensés dans les établissements publics. En outre, la sonnerie de l'Angélus rythme la journée et les enseignements sont assurés par des religieuses, d'abord « en civil avant la guerre » puis en habit pendant Vichy et après, révélant ainsi que l'interdiction des congrégations enseignantes, si elle entraîne parfois une perte de l'habit, n'ébranle pas vraiment les pratiques.

La seconde caractéristique principale du modèle éducatif proposé au sein des congrégations durant les années 1930 repose sur une discipline particulièrement stricte qui reprend des pratiques déjà observées au XIX^e siècle. Michelle Perrot se souvient notamment des déjeuners encadrés par une enseignante installée à chaque bout de table et durant lesquels les élèves n'avaient pas le droit de parler, hormis les jours de fête. De même, l'Institut de la Tour s'assure des personnes autorisées à correspondre avec les jeunes filles et à leur rendre visite. Il utilise aussi un « Carnet de Correspondance », véritable outil de communication et de contrôle à destination des familles, puisqu'il « porte avec le classement de la semaine, les notes de travail et de conduites

²¹⁴ Entretien réalisé avec Michelle Perrot, 4 avril 2023.

méritées à l'Institut et à la maison »²¹⁵. Là encore, l'établissement se place en continuité avec l'éducation familiale et met autant en avant les notes que le comportement de l'élève. D'autres établissements comme l'Institut de la Providence utilisent encore un « Tableau d'Honneur » sur lequel figurent chaque semaine les meilleures élèves²¹⁶. Pour s'assurer de la bonne moralité des élèves, plusieurs brochures d'établissement déclarent également interdire aux élèves l'introduction d'ouvrages, livres, journaux et revues²¹⁷. Enfin, le port de l'uniforme et la proscription des bijoux sont régulièrement mentionnés et participent non seulement à mettre en forme l'ordre moral recherché mais aussi à rendre visible cette éducation de l'entre-soi²¹⁸.

Protégées du monde extérieur, les jeunes filles sont éduquées dans l'objectif de devenir des femmes chrétiennes et vertueuses mais aussi capables d'intégrer une élite sociale. En complément des programmes officiels et des préparations aux diplômes d'État tel que le baccalauréat, les élèves reçoivent donc une éducation culturelle et mondaine. Toutes les classes de l'Institut de la Tour comprennent par exemple des cours de dessin, de solfège, d'ouvrage à l'aiguille, déclaré comme étant « d'une importance si capitale pour la femme »²¹⁹. En complément les jeunes filles peuvent s'inscrire à différents cours facultatifs :

Illustration 27. Brochure de l'Institut de la Tour, 1933.

Frais Supplémentaires			
I. Obligatoires.			
Blanchissage	90 fr.	par terme	<i>Internes</i>
Location literie	25 fr.	—	—
Frais de culte et autres	25 fr.	—	<i>Toutes</i>
Redevance à la direction diocésaine de l'enseignement libre	20 fr.	par an	—
Cotisation de l'Association des Parents de l'Institut de la Tour	10 fr.	—	—
II. Facultatifs.			
Études surveillées de 4 ½ à 5 ½, pour les 10 ^e , 9 ^e , 8 ^e .	100 fr.	par terme	—
Piano, leçons	240 fr.	—	—
— études surveillées	210 fr.	—	—
Location de Piano	70 fr.	—	—
Dessin (depuis la 5 ^e)	120 fr.	—	—
Langues étrangères autres que l'anglais, leçons particulières ou cours collectifs	au cachet		
Leçons particulières, selon les Classes	de 10 à 30 fr. l'heure		
Courses accompagnées (tramways en plus)	5 fr. l'heure		
Frais de Laboratoire, pour les Classes d'examens ..	30 fr. par an		
Violon, Chant, Harmonium	au cachet		
Cinéma scolaire	à la séance		
Infirmierie — Frais de Médecin — Bains — Régimes particuliers			
Gymnastique spéciale.			
<i>Les arts d'agrément et suppléments prévus se paient d'avance par terme comme la pension.</i>			

Source : AN, AJ/16/4724.

²¹⁵ AN, AJ/16/4724, brochure de l'Institut de la Tour, 1933.

²¹⁶ AP 3627W 28, brochure de l'Institut de la Providence, vers 1940.

²¹⁷ C'est notamment le cas de la brochure de l'Institut de la Tour et de l'Institut de la Providence, voir AN, AJ/16/4724 et AP 3627W 28.

²¹⁸ L'uniforme et le trousseau exigés par l'Institut de la Tour figurent en annexe 4-C-3.

²¹⁹ AN, AJ/16/4724, brochure de l'Institut de la Tour, 1933.

Il est ainsi possible de prendre des leçons de piano, de découvrir des langues étrangères ou encore de faire des « Courses accompagnées ». À l'Institut de la Providence, ces sorties figurent aussi dans les frais facultatifs et sont mentionnées comme des « Accompagnements »²²⁰. La plupart des établissements ne prend pas en charge les élèves durant les vacances d'été mais l'Institut de la Tour propose d'accompagner les jeunes filles qui le souhaitent en voyage :

L'Institut ne garde pas d'élèves internes pendant la durée des vacances, mais, après entente avec les familles, les enfants peuvent être accompagnés dans des établissements similaires en Angleterre, en Suisse ou en Provence. Ces mêmes maisons sont recommandées aux élèves désireuses d'apprendre l'anglais ou à celles dont la santé réclame un séjour à la mer ou à la montagne.²²¹

Rappelant les voyages d'études effectués en France par de jeunes étrangères issues de l'élite occidentale, ces séjours sont destinés à faire découvrir une langue étrangère et plus généralement un autre environnement, tout en restant dans « des établissements similaires »²²². Enfin, les établissements congréganistes proposent souvent une formation pour celles qui ne se destinent pas à passer des diplômes. L'Institut de la Tour évoque ainsi dans sa brochure un « cours complémentaire » pour les élèves de première qui ne se présentent pas au baccalauréat²²³. En réalité, ce cours n'est autre qu'un condensé de culture générale puisqu'il regroupe des enseignements « d'histoire et géographie générales », de littérature, d'histoire de l'art ou encore de diction. Les jeunes filles effectuent également des visites culturelles à Paris et dans les environs, et elles découvrent le « droit usuel » et la comptabilité²²⁴. Dans la brochure de l'Institut de la Providence, c'est un « cours ménager » qui est proposé à celles « qui ont terminé leurs études et à celles qui ne préparent pas d'examen ». Les jeunes filles y reçoivent des cours de « mode, coupe et confection, lingerie, repassage, cuisine, économie domestique et hygiène »²²⁵. Certes, le contenu de ces cours complémentaires varie quelque peu mais ils s'adressent tous deux à des jeunes filles qui ne se destinent pas à faire des études, plutôt à devenir des femmes au foyer à même de mener une vie mondaine et de s'occuper de leur famille.

Les congrégations proposent également une forme d'ouverture à l'autre qui s'entend cependant à travers des valeurs chrétiennes. Il n'est ainsi pas rare de trouver des liens avec la Croix-Rouge comme à l'Institut de la Tour qui propose des « cours de la Croix-Rouge » avec l'obtention

²²⁰ AP 3627W 28, brochure de l'Institut de la Providence, vers 1940.

²²¹ AN, AJ/16/4724, brochure de l'Institut de la Tour, 1933.

²²² Concernant la présence d'étudiantes étrangères dans l'enseignement libre à Paris, voir les chapitres 6 et 7.

²²³ Dans l'inspection réalisée par Perron, celui-ci évoque également un cours complémentaire pour « les jeunes filles rebelles à l'enseignement secondaire, une sorte de cours complémentaire de refuge, qui ne conduit à aucun diplôme » mais les brochures conservées ne permettent pas d'en apprendre davantage. Voir AN, AJ/16/2210, dossier de carrière d'Yvonne Peringuey, inspection de Perron, 2 mars 193-.

²²⁴ AN, AJ/16/4724, brochure de l'Institut de la Tour, 1933.

²²⁵ AP 3627W 28, brochure de l'Institut de la Providence, vers 1940.

possible du « diplôme d'Assistante d'hygiène »²²⁶. Le sens de la charité est également transmis aux jeunes filles comme en témoigne Michelle Perrot :

Premièrement, ce qui me reste du Cours Bossuet, ce sont peut-être des manières d'être, de la civilité, de toutes ces choses quotidiennes. Oui, probablement, je charrie tout ça. Mais ceci étant, il y avait le sens de l'autre tout de même, à travers ce qu'on appelait la charité. Oui, ça comptait. Ça comptait de ne pas se concentrer sur soi-même, ne pas être renfermée, penser qu'il y avait des pauvres, et qu'il y avait le monde ouvrier, car on nous parlait du monde ouvrier. Mais, on nous parlait du monde ouvrier comme d'un monde perdu, parce qu'ils n'avaient pas la foi. Une des choses que l'on pouvait faire, c'était d'aller leur donner la foi [...] Il y avait une frontière qui était une frontière de l'ouverture. Cela je l'ai gardé en quelque sorte, j'ai suivi ce chemin-là.²²⁷

Ainsi, ce qui importe au personnel du Cours Bossuet c'est d'apprendre aux jeunes filles à ne pas « se concentrer » sur elles-mêmes. Cette ouverture reste pour autant fortement encadrée par les normes religieuses car il s'agit surtout d'aider l'autre en lui donnant la foi. Cette « frontière de l'ouverture » participe à transmettre des valeurs, à former le caractère de ces jeunes filles et c'est d'ailleurs ce qui marque le plus l'historienne qui déclare que ce qui lui reste du Cours Bossuet, ce sont « premièrement » des « manières d'être ».

Le modèle proposé par les congrégations détectées sur le territoire parisien dans les années 1930 reste donc fidèle aux pratiques observées au XIX^e siècle lorsqu'il s'agit de former les jeunes filles. Elles s'inscrivent alors dans une logique de reproduction sociale, visant autant à transmettre des valeurs familiales qu'à maintenir des positions sociales²²⁸. Par leur capacité d'adaptation, elles parviennent aussi à répondre à d'autres attentes formulées par les familles, notamment concernant la scolarité des jeunes filles. À une période où le baccalauréat prend une place plus importante dans l'éducation secondaire féminine, certaines congrégations proposent alors des formations ne menant à aucun diplôme, tout en gardant une éducation élitiste. Le témoignage fourni par Michelle Perrot illustre également une autre forme de souplesse dans le modèle éducatif proposé puisque le Cours Bossuet lui propose un enseignement adapté lorsqu'elle rencontre des soucis de santé. Elle reconnaît d'ailleurs que cette gestion personnalisée que « personne » n'aurait accepté dans l'enseignement public, a favorisé sa scolarité et son maintien dans cet établissement malgré les inquiétudes de sa mère²²⁹.

Ces congrégations, en ciblant une clientèle spécifique bien souvent réticente à l'enseignement public, parviennent donc à se développer au sein du marché éducatif parisien durant l'entre-deux-guerres. Les sécularisations, tout comme l'accalmie du climat anticlérical, participent à leur essor

²²⁶ *Ibid.*

²²⁷ Entretien réalisé avec Michelle Perrot, 4 avril 2023.

²²⁸ Pour une analyse du concept de reproduction sociale, voir Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.

²²⁹ Entretien réalisé avec Michelle Perrot, 4 avril 2023.

malgré le maintien d'une interdiction légale mais n'entraînent pas pour autant un profond renouvellement de leurs pratiques. Le modèle éducatif transmis apparaît finalement comme une quintessence de l'entre-soi, poussant à l'extrême celui observé dans de nombreux établissements catholiques non congréganistes. De fait, une partie de l'enseignement libre pour jeunes filles se montre réfractaire aux évolutions observées en matière d'éducation féminine et aux nombreuses mutations sociales qui émergent durant l'entre-deux-guerres. À la même période, d'autres acteurs et actrices de cette forme d'enseignement se montrent en revanche plus à l'écoute des débats pédagogiques qui se multiplient et incitent à réformer en profondeur le système éducatif. En portant finalement un regard sur leur capacité à renouveler leurs méthodes, ce chapitre achève le portrait, tout en nuances, d'une offre éducative originale et composite.

4. Un vent de renouveau pédagogique au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles

L'entre-deux-guerres est une période féconde durant laquelle les réflexions pédagogiques se multiplient, favorisées entre autres par le développement des connaissances portant sur l'enfant²³⁰. Celui-ci s'envisage de plus en plus comme un sujet à part entière, acteur et maître de ses apprentissages et il s'agit alors de repenser son rôle et par là-même, celui de l'enseignant et de l'enseignante afin de proposer de nouvelles pratiques pédagogiques. En remettant les besoins de l'enfant au cœur des démarches éducatives afin de faciliter ses apprentissages, l'objectif est ainsi de mieux le préparer à la vie d'adulte qui l'attend. À cette fin, une place importante est consacrée à l'expérimentation et à la coopération. Les termes d'« éducation nouvelle », d'« école nouvelle » ou encore d'« école active » se répandent et regroupent de nombreuses initiatives se revendiquant du mouvement de l'Éducation nouvelle²³¹. De fait, sa diffusion est majeure dans l'entre-deux-guerres et revêt une dimension internationale²³². L'ampleur de cet élan est telle qu'elle donne lieu à la

²³⁰ On peut notamment citer les travaux fondateurs de Jean Piaget concernant les différentes phases de développement chez l'enfant. Voir par exemple, Dominique Ottavi, *De Darwin à Piaget, Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, CNRS Éditions, 2016.

²³¹ Pour un bilan historiographique voir notamment Laurent Gutierrez, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 105-136. Plus récemment et faisant suite au dossier paru en 2011, citons également la parution d'un numéro de la revue *Spirale* consacrée à l'action des femmes au sein du mouvement de l'Éducation nouvelle, « Place et rôle des femmes au sein du mouvement de l'Éducation nouvelle en Europe au XX^e siècle », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2021, vol. 68, n°2. Parmi les articles, figure celui de Sébastien-Akira Alix consacré à Aimée Fiévet, directrice de l'École primaire supérieure de Paris, voir Sébastien-Akira Alix, « Une éducation nouvelle, scientifique et professionnelle pour les jeunes femmes à Paris. L'œuvre d'Aimée Fiévet (1866-1962) », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2021, vol. 68, n° 2, p. 33-44.

²³² L. Gutierrez, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », art. cit. L'historien attribue la parenté de ce courant pédagogique sur le plan philosophique à Jean-Jacques Rousseau. Il explique que la multiplicité des termes utilisés par les initiatives se réclamant de l'Éducation nouvelle rend parfois les contours de ce mouvement pédagogique difficiles à délimiter.

création de plusieurs groupes associatifs (la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle en 1921 ou encore Le Groupe français d'éducation nouvelle en 1922), ainsi qu'à différentes revues (*La Nouvelle Éducation*, *L'éducateur moderne*, etc.). Parmi les figures impliquées dans la diffusion et l'application de ce renouveau pédagogique, certaines tentent de mettre en œuvre de nouvelles pratiques au sein de l'enseignement public, à l'instar de Célestin Freinet dans le primaire, mais aussi d' Aimée Fiévet, directrice de l'École primaire supérieure de jeunes filles Sophie Germain à Paris²³³. De multiples initiatives fleurissent également dans l'enseignement privé et concernant plus spécifiquement l'enseignement secondaire libre, la première tentative notable concerne un établissement pour jeunes gens, l'École des Roches qui ouvre en 1899 à Verneuil-sur-Avre en Normandie. Le sociologue Edmond Demolins (1852-1907) souhaite fonder un « prototype d'une école nouvelle » et s'inspire pour cela du modèle éducatif anglais qu'il juge supérieur au système éducatif français²³⁴. Il prône une éducation « développante » qui doit préparer l'enfant à sa vie d'adulte²³⁵. Ainsi, l'enfant doit être considéré comme un adulte, être responsabilisé et placé au cœur du processus d'apprentissage²³⁶. L'école doit par ailleurs lui transmettre des valeurs de respect et de confiance. Edmond Demolins donne enfin une place importante à l'activité physique, une des caractéristiques de l'éducation anglaise qui participe à la maîtrise de la représentation de soi²³⁷. Cette initiative ne s'adresse cependant qu'à un public masculin, l'établissement devenant mixte seulement à la fin des années 1960.

Quant à l'enseignement libre pour jeunes filles, il semble que le vent de renouveau pédagogique se diffuse d'abord au sein des petites classes avant de gagner les classes secondaires. Influencée par la pédagogie développée par Maria Montessori (1870-1952) à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, plusieurs établissements secondaires se dotent en effet de jardins d'enfants et développent des formations pédagogiques à destination des futures enseignantes chargées de s'occuper de ce jeune public²³⁸. Le Collège Sévigné ajoute par exemple à son programme secondaire un jardin

²³³ Voir notamment Xavier Riondet, Rita Hofstetter, Henri Louis Go, *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle. Itinéraires et connexions*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2019 ; Pour des travaux concernant Célestin Freinet voir entre autres ceux de Xavier Riondet et notamment, « Une expérience d'éducation régénératrice : l'École Freinet à Vence (1934-1939) », *Les Études Sociales*, 2016, vol. 163, n° 1, p. 151-171. En opposition avec l'institution, Célestin Freinet quitte l'école publique et ouvre l'École Freinet entre 1934 et 1936 à Saint-Paul-de-Vence.

²³⁴ Concernant l'École des Roches, voir notamment Nathalie Duval, *L'école des roches*, Paris, Belin, 2009 ; Nathalie Duval, « Un projet d'école contre le baccalauréat : l'école des Roches (1898-1899) » dans *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Villeneuve d'Ascq, Revue du Nord-Hors-Série, 2010, p. 170.

²³⁵ Nathalie Duval, « Un projet d'école contre le baccalauréat : l'école des Roches (1898-1899) », art. cit., p. 173.

²³⁶ Michel Pinçon, Monique Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie, op. cit.*, p. 89. Selon les sociologues, l'auto responsabilisation des élèves permet de les préparer à leur statut de futur décisionnaire, dans des postes à responsabilité.

²³⁷ *Ibid.*, p. 81.

²³⁸ Signalons la parution d'un numéro consacré à Maria Montessori dans la revue *Les Études Sociales*, « Maria Montessori. Regards historiques sur sa méthode pédagogique (Allemagne, Angleterre, France, Italie) », *Les Études Sociales*, 2022, n° 175.

d'enfant en 1909 et une « école normale froebélienne » en 1910²³⁹. L'historien Antoine Savoye montre notamment le rôle fondateur de Marie-Thérèse Dupuy-Maurette au sein du Collège Sévigné et la présente comme une des « pionnières de la méthode Montessori en France ». Celle-ci y a alors la responsabilité d'un « cours pédagogique » pour jardinières d'enfants et dirige les « petites classes Montessori ». Il faut finalement attendre les années 1930 pour trouver dans les archives dépouillées des exemples d'établissements secondaires pour jeunes filles s'inspirant de l'Éducation nouvelle pour l'organisation des plus grandes classes²⁴⁰. Il s'agit de l'École Lafayette créée en 1924 et située rue Charles Laffite à Neuilly, et du Collège Montcalm ouvert en 1930 et installé rue Montcalm à Paris.

Dès la couverture, la brochure du Collège Montcalm indique proposer un enseignement allant du « Du Jardin d'Enfants au Baccalauréat » et annonce clairement son orientation catholique (cf. Annexe 4-C-2). La directrice Henriette Georget y présente ensuite son établissement et déclare que celui-ci « recrute ses élèves dans les familles de la bourgeoisie soucieuse de donner à ses enfants une éducation sérieuse et une culture générale solide leur permettant, s'il en est besoin, de se préparer à une carrière »²⁴¹. À cette fin, les élèves reçoivent les programmes des lycées de garçons mais, comme dans de nombreux autres cas, ces derniers sont adaptés puisqu'elles ont dans toutes les classes des cours de dessin, de couture, de musique et d'« arts féminins ». La directrice déclare par ailleurs porter une attention particulière à l'enseignement des langues vivantes. Si jusque-là, rien ne semble distinguer le fonctionnement du Collège Montcalm des autres établissements secondaires féminins, la fin du propos de la directrice interpelle davantage :

La Direction, s'inspirant des récentes études sur la psychologie de l'enfant, se propose d'appliquer une pédagogie nouvelle dont elle a expérimenté les heureux résultats et de rendre la classe attrayante en utilisant les applications scientifiques modernes : projections, cinéma, disques, T.S.F., etc.²⁴²

Le Collège Montcalm souhaite ainsi montrer que loin de s'ancrer dans la tradition, il est au contraire à l'écoute « des récentes études sur la psychologie de l'enfant » et propose « une pédagogie nouvelle ». La suite de la brochure donne un descriptif détaillé de l'organisation de chaque niveau et l'on constate effectivement la référence à de nombreux principes de l'Éducation nouvelle.

²³⁹ Antoine Savoye, « Les pionnières de la méthode Montessori en France : diversité sociale et pluralité d'engagement (1910-1920) », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 75-104. Friedrich Froebel (1782-1852) est un pédagogue allemand qui joue un rôle important dans la création des jardins d'enfants. Il considère notamment que l'éducation doit consacrer une place importante au jeu et permettre la participation active de l'enfant.

²⁴⁰ AN, AJ/16/4744, il est intéressant de noter que les brochures de ces établissements sont conservées dans un carton à part qui regroupe les documents divers concernant l'enseignement secondaire libre et ne s'insèrent pas, comme c'est pourtant le cas pour les autres structures, avec les bulletins de situation et notices d'inspection.

²⁴¹ AN, AJ/16/4744, brochure du Collège Montcalm, 1930.

²⁴² *Ibid.*

Concernant le jardin d'enfants tout d'abord, l'accent est mis sur les activités sensorielles, le jeu et l'expérimentation, faisant largement écho à la pédagogie de Maria Montessori reposant sur le libre développement de l'enfant²⁴³. L'élève « fabrique lui-même » des objets et « s'exerce avec bonheur ». L'établissement affirme sa volonté de ne pas vouloir transformer trop tôt l'enfant en élève en lui permettant d'apprendre en jouant. Le matériel utilisé dans les petites classes est également évoqué :

Avec le mètre pliant qu'il a déjà manié, l'enfant forme successivement, sous l'impulsion donnée par un chant rimé et rythmé, toutes les lettres de l'alphabet, puis vient la chanson des diphtongues, puis « tous les sons composés en bon ordre vont paraître ». Il les analyse, les retrouve dans les lettres mobiles et il est conduit en quelques mois à la lecture courante, à l'écriture dessinée, tout en ayant accru son acuité visuelle et auditive, perfectionné son tact et son habileté²⁴⁴.

L'enfant est ainsi acteur de ses apprentissages et bénéficie d'un matériel adapté à son âge, comme le préconisent de nombreux pédagogues de l'Éducation nouvelle. De fait, la figure enseignante disparaît presque totalement de la brochure au profit d'un portrait d'enfant dont la mise en activité est particulièrement mise en valeur. Dans les classes élémentaires, la place du jeu dans les apprentissages demeure une priorité ainsi que l'expérimentation. Pour les classes secondaires, la brochure mentionne des « classes actives » ou « le cours est banni » dans l'objectif de permettre aux jeunes filles de rechercher elles-mêmes « la solution d'un problème », de s'initier à la « méthode expérimentale ». La brochure du Collège Montcalm reprend ainsi largement le vocable du mouvement pédagogique alors en vogue et propose une formation composite qui mêle à la fois des éléments d'un modèle éducatif hérité du XIX^e siècle et des pratiques pédagogiques innovantes.

L'École Lafayette dont la brochure conservée dans les archives date de 1935, soit cinq années après celle du Collège Montcalm, montre elle-aussi la volonté de proposer un nouveau modèle pour l'éducation des jeunes filles (cf. Annexe 4-C-2). Dès les premières lignes de présentation, il est annoncé que les fondateurs de l'école, « un groupe de professeurs libres », se proposent ici de « tenter, pour l'éducation des jeunes filles, une expérience analogue à celles qui ont été faites dans les “Écoles nouvelles” de garçons ». On y retrouve une nouvelle fois la volonté d'allier tradition et modernité :

L'« esprit » qui les inspirait était à la fois traditionnel et délibérément moderne. Ils entendaient ne rien perdre des précieuses traditions intellectuelles, morales, spirituelles, qu'ont laissées les grands éducateurs du passé ; mais ils se proposaient aussi d'appliquer les méthodes hardiment concrètes et actives, conquête de la plus jeune pédagogie, à l'éducation des jeunes filles, et de les préparer à la vie, à leur vie de femmes telle qu'elle

²⁴³ Antoine Savoye et Dominique Ottavi, « Connaissez-vous Maria Montessori ? », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 9-10.

²⁴⁴ AN, AJ/16/4744, brochure du Collège Montcalm, 1930.

se présente aujourd'hui, avec toutes les exigences traditionnelles et des exigences nouvelles.²⁴⁵

En multipliant l'usage des termes « tradition » et « modernité », le texte met finalement en avant les contradictions portant sur la place des femmes au sein de la société de l'entre-deux-guerres. Leur éducation doit ainsi « les préparer à la vie » mais surtout à « leur vie de femmes » qui comporte, d'après le texte, des « exigences traditionnelles et des exigences nouvelles ». Comme au Collège Montcalm, l'École Lafayette propose un programme s'étalant du jardin d'enfants au baccalauréat avec un programme qui s'inspire du programme des lycées de garçons mais qui contient par ailleurs une adaptation genrée. Ajoutons également que le latin est enseigné obligatoirement dès la sixième et le grec dès la quatrième pour celles qui le désirent. La brochure met particulièrement en avant la pratique sportive qui doit permettre aux élèves d'avoir une « belle santé et un corps vigoureux » :

La gymnastique a lieu tous les jours, en costume sommaire et en plein air ; elle est rigoureusement obligatoire et les dispenses ne sont accordées que sur certificat médical ou sur l'avis du médecin de l'École. La leçon dure 30 minutes pour les plus jeunes à 50 minutes pour les aînées. Les élèves sont entraînées progressivement à tous les exercices naturels : (méthode Hébert), course, saut, grimper, lancer, porter... Cet entraînement quotidien, joint au bain d'air qui l'accompagne, leur assure un magnifique développement physique, une grande résistance à la fatigue et aux contagions, et cette belle humeur qui est la première condition de la vie saine et du travail.²⁴⁶

La gymnastique se déroule chaque jour dans toutes les classes et elle est obligatoire. De préférence en plein air, les séances s'inspirent de la méthode naturelle développée par Georges Hébert au début du siècle et elles sont mises en valeur à travers les nombreux clichés présents dans la brochure²⁴⁷. Plus généralement, l'École Lafayette semble vouloir reprendre le principe des écoles de plein air qui se développent alors au sein de l'Éducation nouvelle²⁴⁸. Comme le montre ces photographies tirées de la brochure, ce ne sont effectivement pas seulement les séances de gymnastique qui se déroulent à l'extérieur :

²⁴⁵ AN, AJ/16/4744, brochure de l'École Lafayette, 1935.

²⁴⁶ AN, AJ/16/4744, brochure de l'École Lafayette, 1935.

²⁴⁷ Concernant la méthode naturelle de Georges Hébert, voir notamment Sylvain Villaret et Jean-Michel Delaplace, « La Méthode Naturelle de Georges Hébert ou "l'école naturiste" en éducation physique (1900-1939) », *Staps*, 2004, vol. 63, n° 1, p. 29-44 ; Jean-Michel Delaplace, *Georges Hébert - Sculpteur de corps*, Paris, Vuibert, 2005. Georges Hébert prône une éducation physique complète, qui englobe autant la pratique d'exercices en plein air, qu'une alimentation saine. Selon l'auteur, il se place à la jonction entre le champ de l'éducation physique et celui du naturisme.

²⁴⁸ Concernant les écoles de plein air, voir notamment Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch, Jean-Noël Luc (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*, Paris, Éditions Recherches, 2003.

Illustration 28. L'École Lafayette, des enseignements en plein air, 1935.



Source : AN, AJ/16/4744.

Les enseignements en plein air concernent visiblement toutes les classes y compris les classes secondaires qui s'essayent à la menuiserie, à la fabrication du pain ou encore au théâtre. La mise en place de ces séances de travaux pratiques semble constituer une originalité au sein de

l'enseignement libre pour jeunes filles puisque c'est le seul exemple trouvé dans les archives dépouillées. Outre les disciplines plus générales, les élèves sont donc amenées à recevoir « un enseignement technique complet » leur permettant d'apprendre à manier des « outils usuels » et de se préparer à assurer « la tenue d'une maison » (entretien du logement et du linge, cuisine, etc.). Le principe de ces séances de plein air repose donc sur la volonté de préparer les jeunes filles à leur vie d'adulte mais surtout à la vie du foyer ainsi qu'à la vie mondaine. En complément d'une formation diplômante préparant au baccalauréat, l'École Lafayette se propose donc de préparer ses élèves à la vie bourgeoise qui les attend au moyen de nouvelles pratiques pédagogiques. À l'inverse du Collège Montcalm qui vise une clientèle catholique, il semble que l'École Lafayette désire ici proposer son modèle à une clientèle plus large. En effet, si le texte de la brochure précise que l'établissement n'est pas neutre, il est pour autant affirmé qu'il souhaite « faire vivre ensemble, dans la fraternité la plus étroite, des enfants de cultes différents, sans qu'elles puissent être jamais froissées ni troublées dans leurs croyances ».

Malheureusement, les brochures ne permettent pas de savoir comment sont mises en œuvre ces nouvelles pratiques au sein des établissements et il est donc difficile de savoir si ces institutions s'intègrent réellement dans le courant d'Éducation nouvelle ou si elles tentent simplement de profiter d'un effet de mode pour attirer la clientèle. Toutefois, un regard porté sur les personnes figurant dans les comités de patronage et d'action de ces deux établissements permet d'apporter un éclairage précieux. Le Collège Montcalm mentionne ainsi trois personnes associées au scoutisme : le chanoine Cornette, aumônier général des Scouts de France, Mme G. Duhamel Chef-Guide de France et Mme Hirsch du comité directeur des Guides de France. En outre, les deux brochures de ces établissements mentionnent dans leur comité le nom de Georges Bertier (1877-1962), directeur de l'École des Roches qui occupe également la présidence des Éclaireurs de France, mouvement scout très proche de l'Éducation nouvelle. Plusieurs travaux attestent ainsi de l'influence du scoutisme dans ce mouvement pédagogique et le rôle de Georges Bertier y est particulièrement important²⁴⁹. Grâce aux Éclaireurs de France, il espère ainsi diffuser une « formation rénovée des élites » au sein du système scolaire et si cette dernière s'adresse au départ exclusivement à une élite masculine, la volonté de diffuser aussi ces nouvelles pratiques à un public féminin se développe durant les années 1920²⁵⁰. Le Collège Montcalm et l'École Lafayette apparaissent donc comme des illustrations de mise en œuvre du projet de Georges Bertier et montrent que l'enseignement libre

²⁴⁹ Voir notamment, Laurent Gutierrez, *L'éducation nouvelle et l'enseignement catholique en France : 1899-1939*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris 8, 2008, Nicolas Palluau, « Les conditions d'émergence d'une élite : diffuser la réforme sociale par les Éclaireurs de France dans la décennie 1920 », *Le Télémaque*, 2011, vol. 39, n° 1, p. 67-80 ; Xavier Riondet, « Les origines des Cahiers pédagogiques en 1945 », art. cit.

²⁵⁰ Voir notamment Marie-Thérèse Cheroutre, *Le Scoutisme au féminin. Les Guides de France, 1923-1998*, Paris, Le Cerf, 2002.

pour jeunes filles ne reste pas étanche aux réflexions pédagogiques qui se développent durant l'entre-deux-guerres. Celles-ci ne s'associent pas pour autant d'une remise en question des objectifs de formation pour les jeunes filles issues de la bourgeoisie mais transmet tout de même des savoir-être nouveaux.

Finalement la « paix scolaire » constatée durant les années 1930 découle, en ce qui concerne l'éducation des jeunes filles, d'un positionnement différent des acteurs de l'enseignement public et privé au sein du marché parisien²⁵¹. La conquête du baccalauréat suscite une forte émulation jusque dans les années 1920 et l'enseignement libre affiche ensuite des objectifs différents liés à la volonté de capter une clientèle que l'enseignement public peine à séduire. Le contraste entre le curriculum public et les curriculums privés se fait alors plus net, en particulier lorsqu'ils émanent d'établissements catholiques et congréganistes. De fait, l'enseignement catholique, malgré une ouverture vers le supérieur amorcée dès les années 1920, participe largement à maintenir un modèle éducatif différencié à destination d'une élite féminine pour laquelle la quête de diplôme, lorsqu'elle existe, relève davantage de l'ornement que d'une ouverture franche vers l'indépendance matérielle. En ayant l'ambition de forger des personnalités, il entend ainsi sauvegarder un ordre social genré mais qui peut parfois s'effriter face à des jeunes filles qui, à l'image de Michelle Perrot et Simone de Beauvoir, parviennent à développer une forme de « rébellion²⁵² ».

Conclusion

L'analyse des curriculums circulant au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles durant l'entre-deux-guerres met en avant l'existence d'une offre variée sur le territoire parisien qui reflète la diversification des attentes en matière d'éducation féminine à cette période dans la capitale. L'impossibilité de pouvoir préparer, comme dans l'enseignement public, les élèves au diplôme de fin d'études secondaires, se révèle finalement être une force pour l'enseignement libre qui rebondit en choisissant de permettre aux jeunes filles d'accéder au baccalauréat. Cet élan d'ouverture se déplace ensuite vers l'enseignement supérieur et se voit encouragé par les incitations à augmenter le niveau de qualification du personnel enseignant. Ces profondes évolutions ne lèvent pas pour autant toutes les frontières car au-delà de ne s'adresser qu'à une élite sociale, elles sont aussi envisagées à travers le prisme de la religion et du genre. Le poids de ces normes structure en effet fortement les savoirs transmis à ces jeunes filles alors même que s'observe un mouvement

²⁵¹ Concernant les éléments favorisant l'apaisement des relations entre l'État et l'Église par rapport à l'éducation secondaire, voir notamment P. Gerbod, « Les catholiques et l'enseignement secondaire (1919-1939) », art. cit.

²⁵² Entretien réalisé avec Michelle Perrot, 4 avril 2023.

d'assimilation dans l'enseignement public visant à rendre les savoirs jusque-là réservés aux jeunes gens, également accessibles aux jeunes filles. Cette identité des programmes n'entraîne certes pas une égalité mais elle marque pour autant une étape importante dans le développement de l'éducation féminine. À l'inverse, l'enseignement catholique semble se figer pour sauvegarder un modèle tombant en désuétude. Quant à l'enseignement libre laïque qui montre des capacités d'innovation au début du XX^e siècle, il semble désormais disparaître peu à peu sous l'effet du développement conjoint de l'enseignement public et catholique sur le territoire parisien, illustrant alors une autre forme de concurrence souvent ignorée au profit d'une simple opposition public-privé.

Confronter ainsi les curriculums privés et public et observer leurs évolutions permet d'appréhender le fonctionnement d'un système éducatif dans son ensemble, à l'échelle d'un territoire. La capitale présente effectivement bien des particularités en matière d'éducation féminine mais cette analyse permet tout de même d'apporter un regard plus nuancé sur les changements observés en matière d'éducation féminine durant l'entre-deux-guerres et invite à penser d'autres études locales pour compléter ces premiers résultats. En croisant les variables de sexe, de classe sociale et de religion, ce sont finalement autant les innovations que les persistances qui se révèlent et qui donnent à voir l'évolution méandrique de la place des femmes dans la société.

La variété des curriculums privés observés découle aussi d'une particularité propre à l'enseignement libre puisque si les modifications apportées dans le public sont le résultat de politiques éducatives, les acteurs et actrices ayant autorité pour modifier ceux du privé sont nombreux. Les directrices en particulier, représentent un maillon essentiel dans la structuration de l'enseignement libre pour jeunes filles car elles portent souvent des projets d'établissement, elles choisissent le profil de la clientèle tout autant que celui du personnel enseignant. Elles déterminent par ailleurs l'offre éducative de leur institution et la font évoluer selon les besoins des familles mais aussi selon les réalités du marché éducatif. Cette recherche se propose donc de brosser le portrait de ces femmes dont l'action demeure largement méconnue.

Chapitre 5. Les directrices d'établissement : un maillon essentiel de l'enseignement libre pour jeunes filles

Les évolutions des curriculums observées précédemment au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles, si elles sont influencées par de nouvelles attentes de la clientèle ou encore par l'action des milieux catholiques, dépendent aussi largement de l'action des femmes à la tête des établissements. De fait, le poste de direction, qu'il soit occupé par des hommes ou des femmes, qu'il soit dans l'enseignement primaire ou secondaire, public ou privé, suscite l'attention des historiens et des historiennes depuis plusieurs années déjà, confirmant alors sa place primordiale dans la structuration du système éducatif¹. Plus particulièrement, le métier de directrice interroge en ce qu'il permet aux femmes d'accéder à des postes à responsabilité recouvrant des missions historiquement masculines². Dans l'enseignement public, les travaux de Françoise Mayeur, de Jo-Burr Margadant ou encore ceux de Marlaine Cacouault-Bitaud et de Stéphanie Dauphin, mettent en valeur les contradictions d'un métier qui, ouvert aux femmes sans débat au XIX^e siècle, leur permet de repousser les frontières de leur espace social³. Du côté de l'enseignement privé, Rebecca

¹ L'ouvrage collectif dirigé par Jean-François Condette réunit à ce titre un ensemble de contributions majeures à l'histoire du personnel de direction et fournit un bilan historiographique détaillé des différents travaux parus, qu'ils soient historiques ou sociologiques, voir Jean-François Condette (dir.), *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e - XX^e siècle)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015. Pour une approche sociologique des chefs d'établissement, voir notamment Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, Presses universitaires de France, 2006.

² Concernant l'accès des femmes aux professions intellectuelles, voir notamment Hélène Charron, *Les formes de l'illégitimité intellectuelle : les femmes dans les sciences sociales françaises, 1890-1940*, Paris, CNRS éditions, 2013 ; Juliette Rennes, *Le mérite et la nature : une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, Paris, Fayard, 2014.

³ Voir notamment Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; Jo Burr Margadant, *Madame le professeur: women educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990 ; Marlaine Cacouault et Gilles Combaz, « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2007, n° 158, p. 5-20 ; Marlaine Cacouault-Bitaud, *La direction des collèges et des lycées : une affaire d'hommes ? Genre et inégalités dans l'Éducation nationale*, Paris, L'Harmattan, 2008 ; Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2012 ; Stéphanie Dauphin, « Les directrices d'école primaire du département de la Seine. L'accès des femmes aux postes à

Rogers et Christina de Bellaigue montrent la diversité des missions des directrices de pensionnat au XIX^e siècle, responsables tout autant du recrutement du personnel enseignant que des élèves, de l'organisation de la vie scolaire ou encore de la discipline⁴. Rebecca Rogers montre en particulier l'impérieuse nécessité de s'adapter aux évolutions sociales pour perdurer au sein d'un marché éducatif déjà concurrentiel et elle met aussi en évidence la capacité de ces femmes à se forger une identité professionnelle⁵. Malgré ces multiples travaux, l'historiographie reste muette concernant celles qui continuent de choisir l'enseignement privé comme lieu d'exercice de leur métier après le développement d'une offre publique qui offre alors la possibilité d'une carrière affichant entre autres une certaine stabilité financière. Hormis quelques ouvrages biographiques mettant en valeur des figures féminines notables de l'enseignement privé, tels que celui portant sur Mathilde Salomon, directrice du Collège Sévigné, ou encore celui consacré à Madeleine Daniélou, fondatrice de l'École normale libre, l'histoire des directrices de l'enseignement libre pour jeunes filles entre 1880 et 1939 reste encore à écrire⁶. Quelles sont les origines sociales et géographiques de ces femmes qui continuent de choisir le secteur privé pour s'engager en faveur de l'éducation des jeunes filles ? Comment leur action participe-t-elle à structurer l'offre éducative disponible au sein de l'enseignement libre et dans quelle mesure peut-elle influencer les rapports au savoir des élèves accueillies ? Dans quels cadres collectifs s'insèrent-elles et quelle est leur capacité à se fédérer ? Grâce à l'étude des origines et de la formation des directrices ainsi qu'à l'analyse des contours de leur métier, ce chapitre propose de répondre successivement à ces trois questions en montrant dans quelle mesure ces directrices parviennent à déplacer ou maintenir les frontières de l'espace éducatif féminin.

Tandis que certaines agissent au sein d'un réseau d'influence, notamment catholique, la majorité est à l'initiative de la création de leur établissement, faisant de ces femmes des cheffes

responsabilités ? (1870-1914) » dans Jean-François Condette (dir.) *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècle)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 77-92.

⁴ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007 ; Christina de Bellaigue, *Educating Women: Schooling and Identity in England and France, 1800-1867*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

⁵ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Presses universitaires de Rennes, 2007 ; Rebecca Rogers, « L'internat pour filles au XIX^e siècle : une question de mœurs ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 31 décembre 2014, n° 189, p. 43-53 ; Rebecca Rogers, « Le professeur a-t-il un sexe ? : les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio. Histoire, Femmes, Sociétés*, 1996, n° 4, p. 43-53. Christina de Bellaigue dresse par ailleurs une comparaison entre les directrices de pensionnat en Angleterre et en France au XIX^e siècle, voir Christina de Bellaigue, *Educating Women*, *op. cit.*

⁶ Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Presses universitaires de Rennes, 2017 ; Blandine-Dominique Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, Paris, Éditions du Cerf, 2002. Il est ici intéressant de noter que les établissements dirigés par ces femmes s'effacent derrière l'identité de ces dernières, signe révélateur du rôle essentiel qu'elles représentent dans la vie et le succès de leurs institutions. Notons également la contribution de Bruno Poucet concernant les directeurs d'établissements catholiques, voir Bruno Poucet, « Les directeurs d'établissements secondaires privés catholiques. Retour sur une histoire » dans Jean-François Condette (dir.), *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècle)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 247-258.

d'entreprise, tenues à la bonne marche, au développement et au succès de leur institution, et détenant par ailleurs une fonction d'autorité sur le personnel⁷. Delphine Gardey rappelle que la prise de responsabilités associée à ce métier est légitimée au sein de l'enseignement public par « les nécessités de la cause républicaine » et permet de « véritables réussites et carrières féminines, dans un contexte d'accès limité des femmes aux professions intellectuelles et supérieures et aux postes de responsabilités » mais en ce qui concerne les directrices de l'enseignement libre, elles exercent en dehors de ce cadre bien délimité et s'inscrivent simplement dans l'héritage d'une longue pratique considérant que seules les femmes peuvent diriger un établissement féminin⁸. Lorsque dans l'enseignement public, l'institution s'occupe du recrutement, de la rémunération du personnel et de ses promotions, limitant ainsi les pouvoirs des directrices, celles de l'enseignement libre sont en revanche le plus souvent les seules à diriger et impulser des dynamiques. Ce chapitre souhaite donc comprendre dans quelle mesure ces directrices parviennent à contourner des restrictions liées à leur genre, à leur classe sociale ou encore à leur religion, sans pour autant revendiquer un élargissement de leur espace social.

Différentes sources permettent de brosser le portrait de ces femmes au statut professionnel singulier. Lorsqu'elles remplissent les déclarations d'ouverture d'établissement, elles doivent notamment fournir leur date et leur lieu de naissance ainsi que les diplômes détenus. Ces informations sont complétées par une recherche systématique de leur état civil afin de connaître la profession des parents⁹. Ces documents permettent d'en apprendre davantage sur l'origine sociale et géographique des directrices ainsi que sur leur niveau de qualification. Les dossiers de carrière conservés ainsi que les brochures d'établissements et les inspections, fournissent quant à eux des renseignements concernant leur rôle au sein des structures mais aussi les éventuels réseaux dans lesquels elles peuvent s'insérer. À travers l'analyse du profil des directrices de l'enseignement libre pour jeunes filles, ce chapitre entend ainsi apporter une nouvelle contribution à la sociohistoire du travail féminin et des personnels de direction au sein de l'éducation.

I Le profil des directrices : continuités et évolutions

Depuis les travaux réalisés par Rebecca Rogers sur le profil des maîtresses de pensions laïques parisiennes entre le début du XIX^e siècle et 1880, les recherches se consacrent toujours

⁷ Il n'est pas ici question des directrices d'établissements congréganistes qui dépendent d'une entité collective définie et règlementée.

⁸ Delphine Gardey, « Histoires de pionnières », *Travail, genre et sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 29-34.

⁹ Voir l'annexe méthodologique 2-A-1 concernant l'exploitation et l'analyse de ces différentes sources.

majoritairement aux enseignantes et directrices de l'enseignement public¹⁰. Il s'agit donc ici de poursuivre l'écriture de l'histoire de ces femmes afin d'analyser les effets des nouvelles opportunités professionnelles offertes dans le public sur l'évolution de leur profil, tant en ce qui concerne leurs origines sociales et géographiques, que sur leur formation. Ce sera par ailleurs l'occasion de mettre en regard les résultats apportés par Françoise Mayeur sur les directrices de l'enseignement secondaire public entre 1880 et 1914¹¹. Le dépouillement des récépissés de déclaration d'ouverture d'établissement libre pour jeunes filles entre 1880 et 1939 a permis d'exploiter les données de 161 directrices, complétées ensuite par celles issues des extraits d'état civil¹². Les renseignements fournis par ces documents correspondent à un instant précis et certaines données, telles que la profession des parents et leur adresse peuvent évoluer mais elles permettent néanmoins d'apporter un éclairage précieux sur le profil de ces femmes.

Pour cette étude, les directrices sont regroupées selon leur année de naissance, celles qui sont nées avant 1880, celles nées entre 1880 et 1900 et celles nées après 1900. Ce découpage s'inspire de celui effectué par Henri Peretz pour les enseignantes de l'enseignement secondaire libre car elles ne bénéficient pas des mêmes possibilités de formation durant toute la période étudiée¹³. Ainsi, les directrices issues de la première génération sont formées exclusivement au sein de l'enseignement privé, tandis que celles de la seconde connaissent l'arrivée et le développement de l'enseignement public. La troisième catégorie de directrices, celles nées après 1900, profite quant à elle de nouvelles possibilités de formation, notamment avec le développement des préparations au baccalauréat. L'analyse de l'ensemble de ces informations met en évidence un profil dominant qui connaît cependant quelques évolutions, révélant alors un changement dans l'attractivité du métier.

¹⁰ On peut notamment citer Marlaine Cacouault et Gilles Combaz, « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires », art. cit. ; Marlaine Cacouault-Bitaud, *La direction des collèges et des lycées : une affaire d'hommes ? Genre et inégalités dans l'Éducation nationale*, op. cit. ; Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes*, op. cit. ; Loukia Efthymiou, « Récits de voyage : quatre enseignantes à la Belle Époque », *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés. Voyageuses*, 2008, p. 133-144 ; Loukia Efthymiou, *Eugénie Cotton (1881-1967) : Histoires d'une vie - Histoires d'un siècle*, Éditions Universitaires Européennes, 2019 ; Loukia Efthymiou, « L'École normale supérieure de Sèvres : naissance, évolutions, mutations d'une institution de formation professorale féminine sous la III^e République » dans Joanna Godlewicz-Adamiec, Dariusz Krawczyk, Malgorzata Luczynska-Holdys, Pawel Piszczatowski, Malgorzata Sokolowicz (dir.), *Femmes et savoir. Women and Knowledge. Frauen und Wissen*, Paris, Éditions Classiques Garnier, 2020, p. 89-103 ; Stéphanie Dauphin, « Les directrices d'école primaire du département de la Seine. L'accès des femmes aux postes à responsabilités ? (1870-1914) », art. cit.

¹¹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit.

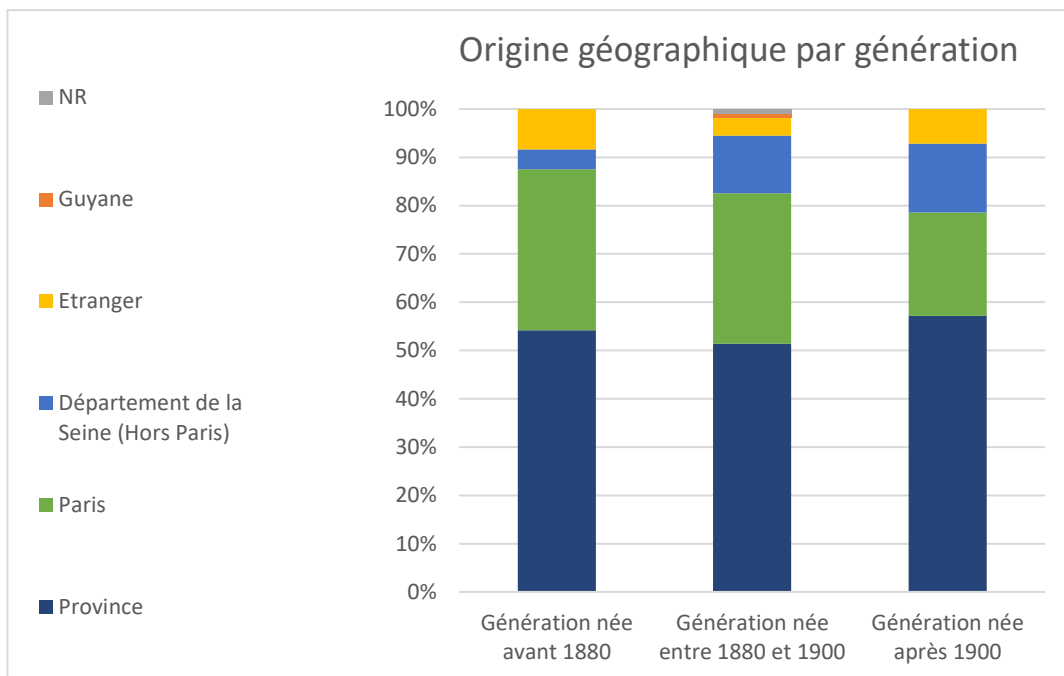
¹² Les récépissés de déclaration d'ouverture concernent les établissements libres ayant le statut d'établissement d'enseignement secondaire et supérieur puisque certains établissements pour jeunes filles ont le statut supérieur (voir le chapitre 2). Pour rappel, une déclaration doit être faite lors d'une création, mais aussi en cas de déménagement ou de changement de direction. Il n'est donc pas possible, à partir de cette source, de déterminer avec certitude l'âge des directrices lorsqu'elles ouvrent leur institution. L'annexe 2-A-1 présente la méthodologie suivie pour l'analyse du profil de ces femmes.

¹³ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 1985, n° 32-2, n° 2, p. 237-275.

1. Des femmes majoritairement issues de l'élite sociale provinciale

Durant la première moitié du XIX^e siècle, les maîtresses de pension installées dans la capitale y sont également majoritairement nées. Ce profil se modifie après 1850 puisque Rebecca Rogers note d'une part, l'arrivée de directrices étrangères, principalement venues des États-Unis, d'Allemagne, d'Italie, de Belgique, et de Suisse, et une proportion plus importante de femmes originaires de province d'autre part¹⁴. L'analyse des données fournies par les directrices lors de la déclaration d'ouverture d'établissement libre entre 1880 et 1939 confirme que cette dynamique se maintient. Le graphique ci-dessous met ainsi en évidence une relative stabilité des origines géographiques pour les trois générations de directrices étudiées :

Graphique 2. Origine géographique des directrices, 1880-1939.



Source : AN, AJ/16/4703 et AJ/16/4704, récépissés de déclaration d'ouverture d'établissement d'enseignement secondaire et supérieur libre.

La génération de directrices nées entre 1880 et 1900 est la plus représentée puisqu'elle comporte 109 femmes sur les 161 étudiées mais on note tout de même pour les trois générations que la majorité est née en province (54% pour la première catégorie et 57% pour la dernière) et que celles nées à Paris ne représentent jamais plus d'un tiers du total¹⁵. La présence de directrices étrangères, si elle reste peu importante se maintient elle-aussi sur les trois générations. Comparativement aux maîtresses de pension, elles sont originaires d'une plus grande variété de pays, et s'inscrivent dans

¹⁴ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit., p. 173.

¹⁵ Voir annexe 2-A-2.

un rayonnement géographique plus large. On retrouve par exemple la Suisse et l'Angleterre, mais aussi l'Amérique du Sud, la Russie et la Roumanie. Cette ouverture internationale confirme la plus grande mobilité de ces femmes qui, pour la majorité, s'installe dans la capitale sans en être originaire, probablement dans l'espoir d'intégrer un marché dynamique¹⁶.

Concernant la situation matrimoniale des directrices d'établissements libres pour jeunes filles, on observe un changement important. En effet, alors que les maîtresses de pensions laïques sont majoritairement mariées au XIX^e siècle, elles sont ici largement célibataires (entre 76% et 86% selon les générations)¹⁷. Parmi les directrices nées avant 1880, une femme s'est déclarée comme étant veuve mais les archives ne permettent pas de savoir si ce cas est unique¹⁸. Deux hypothèses peuvent être formulées pour expliquer ce changement. La première s'inscrit dans le prolongement de ce qui est observé pour les enseignantes et directrices de l'enseignement secondaire public depuis 1880. Qu'il soit forcé ou volontaire, le célibat reste de fait une norme chez ces femmes jusque dans les années 1970¹⁹. D'une part, l'enseignement représente une source de revenus pour celles qui sont célibataires ou veuves, mais d'autre part, se diffuse l'image d'une profession peu compatible avec le mariage. Pour celles qui exercent durant l'entre-deux-guerres, elles incarnent d'une certaine manière le modèle de la « femme seule » développé par Mary Louise Roberts²⁰. Après les bouleversements causés par la Grande guerre, l'historienne met en effet en évidence la construction de trois images féminines : « la femme moderne », « la mère » et « la femme seule ». Cette dernière représentation incarne la femme célibataire qui travaille et elle est utilisée pour renforcer aussi bien l'idéal domestique que pour affirmer l'existence de nouveaux rôles féminins. On peut également émettre l'hypothèse que cette augmentation sensible du nombre de directrices célibataires au sein de l'enseignement libre est un effet de l'application des lois anti-congréganistes. On sait effectivement que de nombreuses religieuses font le choix de se séculariser afin de poursuivre leur engagement pour l'éducation et prennent la direction d'institutions laïques sans pour autant renoncer à leurs engagements religieux²¹.

Le dépouillement des extraits d'état civil révèle par ailleurs plusieurs cas de femmes qui se marient alors qu'elles occupent déjà le poste de directrice. Ces cas apparaissent dans les trois

¹⁶ Pour rappel, la comparaison du nombre d'institutions entre Paris, Lille et Lyon, met en évidence la singularité de la situation de l'enseignement libre pour jeunes filles dans la capitale, voir le chapitre 1.

¹⁷ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit., p. 174. Pour une présentation détaillée de la situation personnelle des directrices selon les générations, voir le tableau présenté en annexe 2-A-2.

¹⁸ Cette mention repose en effet uniquement sur la volonté des directrices de déclarer cette situation.

¹⁹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit. ; Jo Burr Margadant, *Madame le professeur*, op. cit. ; Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes*, op. cit.

²⁰ Mary Louise Roberts, *Civilization without Sexes: Reconstructing Gender in Postwar France, 1917-1927*, Chicago, University of Chicago Press, 1994, p. 149-211.

²¹ Sarah Curtis montre notamment le cas de sécularisations fictives sur Lyon, voir Sarah Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003.

générations et leur nombre est quasiment identique pour chacune des tranches d'âge montrant ainsi une pratique relativement constante. Ces femmes sont des filles de commerçant, d'industriel et de propriétaire-rentier, donc issues de la moyenne et haute bourgeoisie. Le plus souvent, elles se marient peu de temps après avoir déposé une déclaration d'ouverture d'établissement libre (entre un et quatre ans) et sont âgées d'une trentaine d'années. Le travail de ces femmes n'empêche pas davantage le mariage lorsque celles-ci sont plus âgées. Ainsi, on relève la présence de deux femmes se mariant tardivement et également issues de la bourgeoisie commerçante : Marie-Antoinette Colle née en 1899 et mariée en 1949, et Dona Hatem née en 1907 et mariée en 1961.

Enfin, le croisement des informations données par les directrices lors de la déclaration d'ouverture d'établissement et celles fournies par les états civils révèlent la présence d'au moins cinq femmes qui, bien que mariées, n'en font pas mention dans le document académique. C'est notamment le cas de Renée Fournier, née en 1890 à Châteaurenard dans le Loiret, fille de cultivateur et titulaire du baccalauréat. Elle dépose une déclaration d'ouverture d'établissement secondaire libre situé 8 rue de Bièvre à Bourg-la-Reine en 1931, et elle écrit : « Melle Fournier, Renée, Maria, née le 6 janvier 1890 »²². Pourtant, la consultation de son état civil révèle qu'elle est en fait mariée depuis 1922. Ces cas sont intéressants parce qu'ils peuvent à la fois montrer la volonté qu'ont ces femmes de distinguer leur vie professionnelle de leur vie personnelle, affirmant ce faisant leur individualité au sein d'un espace professionnel, mais ils peuvent aussi montrer une impossibilité de se libérer de l'image de la « femme seule » pour qui le travail est en partie légitimé par le célibat²³.

La consultation des extraits d'état civil des directrices permet en outre de connaître la profession de leurs parents. On ne dénombre que quatorze mères pour lesquelles une profession est précisée. Pour la majorité, soit la profession n'est pas mentionnée, soit il est écrit que la mère est sans profession, ce qui ne permet pas de savoir réellement si elle travaille ou non²⁴. Pour les professions connues, on remarque une proportion importante de commerçantes dont l'activité est généralement couplée avec celle du conjoint. Deux sont propriétaires et rentières et une mère est docteur en médecine, celle de Marie Bonnier née en 1895²⁵. Ces profils bourgeois sont certes majoritaires mais ils ne sont toutefois pas les seuls à émerger de cette étude. On observe en effet la présence de deux institutrices, une employée de maison et une ouvrière. Parmi elles, figure la mère de Thérèse Danteloup qui devient directrice d'un établissement laïque, le Collège Sévigné, après le

²² AN, AJ/16/4704, récépissé de déclaration d'ouverture d'établissement secondaire libre déposé par Mlle Fournier, 2 janvier 1931.

²³ Mary Louise Roberts, *Civilization without Sexes: Reconstructing Gender in Postwar France, 1917-1927*, *op. cit.*

²⁴ Concernant le travail invisible des femmes, voir notamment Sylvie Schweitzer, *Les femmes ont toujours travaillé : une histoire de leurs métiers, XIX^e et XX^e siècle*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2002.

²⁵ État civil de Marie Bonnier. Son père est docteur en médecine et elle est née à Paris.

décès de Mathilde Salomon en 1906²⁶. En ce qui concerne la profession du père, on note une forte représentation des professions libérales, des artisans, commerçants et des industriels tout au long de la période (cf. annexe 2-A-3). Au XIX^e siècle, les pères des directrices de pensionnats appartiennent majoritairement à la petite bourgeoisie et il semble que cela soit toujours le cas pour les générations suivantes²⁷. On note par ailleurs une proportion non négligeable des classes sociales les plus élevées. En dehors des propriétaires et rentiers qui représentent 4% des pères, les avocats, pharmaciens, médecins, notaires, mais aussi les industriels et négociants – de diamants par exemple – sont nombreux et toujours présents au sein de la génération de directrices les plus jeunes. À l'inverse, comme le montre le tableau ci-dessous, les domaines de l'armée, de la fonction publique et plus particulièrement de l'enseignement, disparaissent presque totalement des professions occupées par les pères des directrices nées après 1900 :

Tableau 4. Catégorie socio-professionnelle du père des directrices, 1880-1939.

CSP du père par génération (niveau macro 1)	En valeur absolue				En pourcentage		
	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900	Grand Total	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900
Agriculture		3	1	4	0%	3%	4%
Armée	2	8		10	8%	7%	0%
Autre	2	19	1	22	8%	17%	4%
Chemin de fer	1	6		7	4%	6%	0%
Commerce	4	13	7	24	17%	12%	25%
Enseignement	3	11	1	15	13%	10%	4%
Fonction publique		3	1	4	0%	3%	4%
Inconnue	2	17	6	25	8%	16%	21%
Industriel	5	10	5	20	21%	9%	18%
Profession libérale	4	14	5	23	17%	13%	18%
Propriété et rente	1	4	1	6	4%	4%	4%
Sans profession		1		1	0%	1%	0%
Grand Total	24	109	28	161	100%	100%	100%

Source : extraits d'état civil des directrices.

Il est probable que le profil social de ces familles dont sont également issues de nombreuses directrices de l'enseignement secondaire public avant la Première Guerre mondiale, oriente davantage les filles vers l'enseignement public plutôt que privé, à la fois par adhésion au modèle

²⁶ État civil de Thérèse Danteloup. Née en 1893, elle est originaire de l'Isère. Son père est employé et sa mère est repasseuse.

²⁷ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat, op. cit.*, p. 173. L'historienne montre que la majorité des maîtresses de pension vient de la « petite bourgeoisie instruite ». Entre 1810 et 1880, la majorité d'entre elles se compose de filles d'ouvriers qualifiés, d'artisans, de petits commerçants et d'employés (46,5% dans la première moitié du XIX^e siècle puis 60,9% après 1850).

républicain mais aussi pour la sécurité d'emploi qu'il apporte²⁸. Alors que Françoise Mayeur note que la haute bourgeoisie n'est pas représentée parmi les enseignantes du secondaire public, la situation est différente en ce qui concerne les directrices de l'enseignement libre. Cet espace professionnel semble être davantage accepté par certaines familles. Marlaïne Cacouault-Bitaud cite ainsi un cas d'une enseignante rejoignant l'enseignement public après avoir exercé plusieurs années dans le privé et dont la grand-mère désapprouve largement ce choix : « Ma grand-mère n'acceptait pas que les femmes travaillent et elle m'avait dit que si je travaillais, je ne reviendrais pas chez elle. À la rigueur l'enseignement libre, parce que c'était considéré comme une bonne œuvre »²⁹. L'idée selon laquelle les femmes ont un rôle social à jouer est prégnante dans ce témoignage et peut être rapprochée du catholicisme social³⁰. Durant l'entre-deux-guerres, de nombreuses initiatives féminines relèvent effectivement de ce « devoir social³¹ » que de nombreux catholiques prônent et il est probable que la présence de femmes issues de l'élite sociale parmi les directrices de l'enseignement libre relève de cet engagement-là. En outre, l'instabilité de l'enseignement libre permet d'exercer une activité professionnelle un certain temps et de l'arrêter librement, en cas de mariage par exemple.

La forte représentation des industriels, commerçants, professions libérales et propriétaires parmi les pères des directrices de la plus jeune génération peut trouver différentes explications. La première hypothèse est qu'en raison des difficultés de concurrence au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles et de la fermeture de nombreuses institutions, il est plus facile pour une femme appartenant aux classes sociales les plus aisées de disposer d'un capital financier pour monter une telle entreprise. Christina de Bellaigue montre ainsi qu'il n'est pas rare, au XIX^e siècle en France, que les directrices de pensionnat bénéficient d'une aide financière familiale pour ouvrir leur institution³². En outre, ces dernières peuvent bénéficier d'un réseau relationnel, d'appuis politiques et religieux, qui facilitent l'installation de leur institution et le recrutement de la clientèle. Enfin, nous avons vu précédemment que les jeunes filles accueillies au sein de l'enseignement libre sont proportionnellement de plus en plus nombreuses à être issues de la bourgeoisie. Appartenir à la

²⁸ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 253. Ces catégories socio-professionnelles sont également présentes parmi les enseignantes nées durant l'entre-deux-guerres, voir Marlaïne Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes*, op. cit., p. 297.

²⁹ Marlaïne Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes*, op. cit., p. 37.

³⁰ Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme : XIX^e-XX^e siècle*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 1990, p. 187. Le catholicisme social trouve ses origines dans un mouvement catholique intransigeant et non libéral (p. 187). Il encourage notamment les initiatives féminines dans le domaine social et éducatif (associations d'éducation populaire et scoutisme entre autres).

³¹ *Ibid.*, p. 43.

³² Christina de Bellaigue, *Educating Women*, op. cit., p. 85-86. L'historienne décrit en particulier plusieurs cas de femmes issues de familles de commerçants.

même classe sociale pour diriger un tel établissement, peut de fait favoriser l'entre-soi recherché par cette clientèle, notamment à travers le partage d'une même culture, de mêmes codes.

Ainsi, c'est un profil de directrice, célibataire et issue des classes sociales élevées de province qui se dégage et qui semble même devenir plus courant parmi la plus jeune génération étudiée. Les archives ne permettent pas de connaître avec certitude leur âge lorsqu'elles prennent la direction d'une institution mais les documents conservés fournissent toutefois de précieuses informations concernant leur niveau de diplôme³³.

2. Vers une professionnalisation du métier : un défi à relever pour faire face aux initiatives républicaines

Le choix du statut juridique de l'établissement libre dépend en partie du niveau de qualification des directrices et dessine de ce fait les contours de caractéristiques communes. Pour ouvrir un établissement de statut supérieur, aucun diplôme n'est exigé mais il faut en revanche être titulaire du baccalauréat pour ouvrir un établissement secondaire³⁴. Ces deux statuts requièrent par ailleurs un âge minimum plus élevé puisque si une femme titulaire d'un brevet de capacité peut ouvrir une institution primaire dès l'âge de 18 ans, il faut en revanche avoir 25 ans pour diriger un établissement secondaire ou supérieur libre. Le baccalauréat constitue finalement ici aussi une *barrière* et un *niveau*, un sésame d'entrée plus difficile à atteindre, mais qui pose par là-même les bases d'une identité professionnelle, caractérisée par les « manières pour les individus d'être définis et de se définir eux-mêmes dans le champ du travail »³⁵. Le choix du statut n'est toutefois pas le seul à participer à la construction de critères communs puisque différents acteurs et actrices de l'enseignement libre œuvrent pour la création d'établissements de formation dédiés et d'autres encore encouragent également les directrices à détenir certains diplômes, notamment le baccalauréat et la licence, dans l'objectif de professionnaliser un métier. Il semble que la création par les républicains d'un corps enseignant féminin qualifié ne soit d'ailleurs pas complètement étranger à ce nouvel élan.

a. Construire une culture professionnelle : des écoles normales dans l'enseignement libre

Dès la fin du XIX^e siècle, des voix s'élèvent pour réclamer la création d'établissements de formation à destination des enseignantes de l'enseignement libre, principalement catholique, à

³³ Pour rappel, un récépissé de déclaration ne signifie pas toujours la création d'une institution. Voir le chapitre 2.

³⁴ Les critères exigés pour l'ouverture d'un établissement libre d'enseignement primaire, secondaire et supérieur sont respectivement définis par la loi Guizot de 1833, la loi Falloux de 1850 et celle du 12 juillet 1875. Voir le chapitre 2.

³⁵ Claude Dubar, Pierre Tripier et Valérie Boussard, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, p. 301.

l'image des écoles normales républicaines qui fleurissent sur le territoire. En 1895, Adrienne Laroche, connue aussi comme mère Marie du Sacré-Cœur de la congrégation des Filles de Notre-Dame, souhaite par exemple fonder une école normale supérieure de religieuses. Parmi les catholiques libéraux, certains adhèrent à ce projet mais elle rencontre aussi de vives oppositions, émanant notamment de Mgr Turinaz et de Mgr Gouthé-Soulard. Signe du large retentissement de ces débats, l'affaire arrive jusqu'à Rome et donne lieu à une entrevue entre le pape Léon XIII et Adrienne Laroche. Elle parvient finalement à fonder l'Institut Sainte-Paule destiné à la formation des enseignantes mais son décès prématuré en 1901 ne permet pas la concrétisation de son projet initial³⁶. Les enjeux sont pourtant importants car il s'agit d'une part, de résister à une nouvelle concurrence, celle de l'enseignement secondaire public féminin qui se développe depuis 1880 et d'autre part, de répondre à de nouvelles exigences en matière d'éducation féminine.

De leur côté, les républicains mettent en œuvre une formation exigeante, en créant l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles (ENSJF) qui sélectionne lors d'un concours d'entrée les candidates à l'enseignement secondaire, et les prépare successivement au Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire ainsi qu'à l'agrégation³⁷. Alors que les premières directrices du secondaire public possèdent souvent un diplôme de fin d'études ou le brevet supérieur, les efforts menés conduisent rapidement à la construction d'un corps enseignant qualifié dont les directrices de lycées désormais majoritairement agrégées, forment l'élite³⁸.

Au sein de l'enseignement libre, quelques établissements proposent une préparation aux diplômes menant à l'enseignement. On peut notamment citer le Collège Sévigné qui dès 1880 organise une préparation au concours d'entrée de l'ENSJF et complète son offre en 1885 par des cours préparant aux certificats d'aptitudes ainsi qu'aux agrégations féminines et mixtes³⁹. En 1900, la Mutualité Maintenon est fondée par Mme Paris, « directrice d'un cours féminin libre, ancienne admissible à l'agrégation de philosophie », dans l'objectif de préparer également le personnel enseignant féminin, de l'enseignement secondaire public, mais aussi privé⁴⁰ :

³⁶ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 200-202. À propos des obstacles rencontrés par Adrienne Laroche, l'historienne écrit : « Mère Marie du Sacré-Cœur a été desservie par son statut de religieuse, dépendant de sa supérieure et de l'ordinaire ; elle eut le tort de l'isolement, elle est arrivée quelques années trop tôt. ». Adrienne Laroche décède après avoir été renversée par un véhicule à Paris (p. 201).

³⁷ Françoise Mayeur, « Une école sœur ? » dans Jean-François Sirinelli (dir.), *École normale supérieure. Le livre du bicentenaire*, Paris, Presses universitaires de France, p. 73-112.

³⁸ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 313.

³⁹ Rebecca Rogers, « Mathilde Salomon, pédagogue et directrice du Collège Sévigné » dans Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 73-97.

⁴⁰ AN, AJ/16/4738, courrier du 2 janvier 1903 du vice-président de la Mutualité Maintenon, Samuel Rocheblave, adressé au recteur. Dans cette lettre, Samuel Rocheblave, également professeur au lycée Janson de Sailly, sollicite le recteur pour lui demander de figurer en tant que membre d'honneur de la Mutualité Maintenon. Les archives ne fournissent aucune indication concernant une éventuelle réponse de ce dernier. Concernant le fonctionnement singulier de la Mutualité Maintenon, voir le chapitre 1.

Notre but, - vous le verrez par ces courtes pages -, n'a point été de faire concurrence aux écoles féminines de l'État, mais de diriger des jeunes filles adultes qui, ne pouvant passer par l'étroite porte de Sèvres ou de Fontenay, n'en tenaient pas moins à compléter leurs études littéraires, et à ne pas se contenter du travail des Lycées féminins. Notre clientèle, en effet, quinze jeunes filles cette année environ, est composée d'étudiantes de 20 à 28 ans ; la plupart sortent des lycées de Paris, de province, ou de Sévigné. Un tiers environ se prépare à tel ou tel examen de l'État ; plusieurs se destinent à l'enseignement libre ; plusieurs étudient uniquement pour leur plaisir, à la veille du mariage, et même au lendemain.⁴¹

Mme Paris constate ici le niveau d'exigence du parcours de formation mis en place en 1881 par les républicains et elle souhaite permettre à un plus grand nombre de jeunes filles d'accéder à l'enseignement. C'est finalement une nouvelle opportunité qui apparaît pour les établissements libres désireux de capter celles qui ne peuvent pas « passer par l'étroite porte de Sèvres ou de Fontenay »⁴². En réalité, ce n'est pas la volonté de former un personnel enseignant qualifié pour l'enseignement libre qui se lit ici mais davantage celle de saisir de nouvelles possibilités au sein du marché éducatif féminin. La proposition de Mme Paris rencontre un certain succès puisque l'établissement forme au moins treize agrégées et quarante certifiées entre 1900 et 1912⁴³. En complément de ces deux établissements, il convient également de noter le développement du nombre d'institutions libres préparant au baccalauréat, tel que l'Institut Franklin à partir de 1903. Au tournant du XX^e siècle, il n'existe donc toujours pas d'établissement libre homologué à l'ENSF ou à l'École normale supérieure de Fontenay mais des lieux de formation multiples reposant sur des initiatives individuelles.

Finalement en 1906, un premier établissement de ce type apparaît à Paris 90 rue de Rennes sous l'impulsion, d'après la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement (SGEE), de l'abbé Guibert et de différentes hautes personnalités catholiques⁴⁴. Il s'agit de l'École normale catholique (ENC) initialement dirigée par Louise Desrez et Madeleine Daniélou. Cette école représente finalement la concrétisation du projet d'Adrienne Laroche mais Françoise Mayeur estime aussi que la réussite des deux femmes « provient peut-être des circonstances, mais fondamentalement, de ce qu'elles sont des laïques, sans contrôle épiscopal direct comme les religieuses »⁴⁵. D'après les informations recueillies au sein du *Bulletin de la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement*, revue visant à promouvoir l'enseignement catholique, cette école normale est créée dans le but de « servir

⁴¹ AN, AJ/16/4738, courrier du 2 janvier 1903.

⁴² Les difficultés éprouvées par les Sévriennes et les exigences de leur formation sont notamment abordées par Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Jo Burr Margadant, *Madame le professeur*, *op. cit.*

⁴³ Annabelle Bonnet, *La barbe ne fait pas le philosophe : les femmes et la philosophie en France (1880-1949)*, Paris, CNRS éditions, 2022, p. 97.

⁴⁴ « Écoles normales et cours normaux », *Bulletin de la SGEE*, novembre 1908, p. 948.

⁴⁵ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 202.

la cause de l'enseignement libre en formant pour lui un personnel de choix »⁴⁶. La volonté de doter l'enseignement libre d'un personnel qualifié pour permettre son développement est donc en fin de compte affichée ici. Au vrai, il est difficile de savoir qui est réellement à l'origine de ce projet car les archives présentent quelques contradictions. Tandis que la SGEE mentionne le rôle de plusieurs figures catholiques, les articles présentés dans son *Bulletin* mettent plutôt en valeur l'action de Louise Desrez dans la fondation de l'ENL :

Créée au 90 rue de Rennes, à Paris, par une femme de savoir et de cœur, éducatrice éprouvée autant qu'excellent professeur, Mlle Desrez, dont le zèle ne s'est jamais démenti, l'École s'y est maintenu depuis lors, réalisant pleinement les espérances qu'elle nous avait fait concevoir.⁴⁷

Ce serait donc Louise Desrez qui aurait créé cette école préparant tout autant aux baccalauréats, licences mais aussi aux brevets supérieurs et certificats d'aptitudes. Son rôle au sein de l'école y est vu comme majeur puisqu'elle est en outre associée aux bons résultats obtenus. Cette femme née en 1858 dans la Manche, fille d'un commerçant, dirige auparavant un cours pour jeunes filles dans deux appartements qu'elle loue au 90 rue de Rennes⁴⁸. Mais si ces éléments tendent à associer Louise Desrez à la création de l'ENC, la correspondance de Madeleine Daniélou apporte un tout autre éclairage. Née en 1880 en Mayenne, elle est issue de la haute bourgeoisie et suit des cours au Collège Sévigné et à la Sorbonne après avoir été dans un cours privé en Bretagne⁴⁹. À la suite de l'obtention du Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire en 1902 puis de l'agrégation section lettres en 1903, elle enseigne à Sévigné mais se brouille rapidement avec Mathilde Salomon. Peu de temps après, elle épouse l'homme politique Charles Daniélou et elle aurait ensuite le projet de fonder une école qui soit en mesure de proposer, non seulement les programmes des écoles normales primaires et de l'ENSJF, mais aussi des préparations aux baccalauréats et licences⁵⁰. Elle aurait réuni pour cela un comité de patronage parmi lequel figure le comte André de Robien et elle aurait sollicité l'Institut catholique de Paris en vue d'obtenir un personnel enseignant. Celui-ci l'aurait alors dirigé vers Louise Desrez :

Je fus mise en rapport avec Mlle Desrez. Elle avait été longtemps dans

⁴⁶ « Écoles normales et cours normaux », *Bulletin de la SGEE*, novembre 1908, p. 948.

⁴⁷ Henry Taudière, « L'école normale catholique établissement libre d'enseignement supérieur pour jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, février 1911, p. 131. Henry Taudière, député, est également professeur à l'Institut catholique de Paris.

⁴⁸ D'après son extrait d'état civil. Concernant les informations sur les locaux occupés par Louise Desrez, voir B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 53.

⁴⁹ L'extrait d'état civil de Madeleine Clamorgan mentionne que son père est « capitaine adjudant major au cent-deuxième régiment d'infanterie de ligne » et que sa mère est « propriétaire ». Pour son parcours de formation, voir *Ibid.*, p. 35-42.

⁵⁰ Patrick Gourlay, *Charles Daniélou (1878-1953) : Itinéraire politique d'un Finistérien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015. Charles Daniélou entame sa carrière politique parmi les conservateurs mais il rejoint ensuite le parti de gauche et intègre le ministère sous le Cartel des gauches.

l'enseignement public ; elle dirigeait, rue de Rennes, un cours qui, me disait-on, périssait. Elle s'occupait avec bonté de quelques jeunes étudiantes ; je lui proposai de m'aider dans la fondation que je voulais faire. Elle accepta ; nous convînmes d'utiliser pour cela les deux appartements qu'avait occupés son petit cours, 90, rue de Rennes. Le loyer et la déclaration se trouvèrent donc rester à son nom.⁵¹

Madeleine Daniélou s'attribue ici la genèse du projet et déclare que Louise Desrez lui aurait simplement apporté son aide. Finalement, l'Institut catholique refuse de fournir des enseignants, diminuant par là-même les ambitions initiales de Madeleine Daniélou. L'ENC ouvre ses portes mais les tensions entre les deux femmes se font rapidement jour et entraînent le départ de Madeleine Daniélou un an plus tard⁵². Elle est alors âgée de 27 ans tandis que Louis Desrez approche de la cinquantaine. Ces bouleversements internes n'empêchent pas pour autant l'ENC de se développer et de répondre aux objectifs initiaux :

De tels succès ont permis à l'École de rendre de grands services à l'enseignement libre, auquel elle a déjà fourni 266 professeurs, 191 pour les cours secondaires et 75 pour les classes primaires. Parmi ces professeurs, 22 ont été appelés à prendre la direction de maisons importantes : 18 en ont fondé de nouvelles, parmi lesquelles on peut citer, pour Paris seulement, le Collège d'Hulst, le Cours Sainte-Clotilde, l'Institut Saint-Pierre, etc., etc.⁵³

À peine quinze ans après sa création, le dynamisme de l'ENC est toujours attesté et son utilité pour l'enseignement libre est reconnue. En participant à la formation des enseignantes et des futures directrices, l'ENC et Louise Desrez se positionnent donc comme un rouage indispensable permettant d'assurer le succès et le développement de l'enseignement libre pour jeunes filles.

L'École normale catholique n'est cependant pas la seule institution à vouloir participer à une professionnalisation du métier d'enseignante et de directrice dans le privé puisqu'après le départ de Madeleine Daniélou, celle-ci ne renonce pas à son projet et ouvre en 1907, non loin de l'ENC, une autre école normale, rue Oudinot dans le VII^e arrondissement⁵⁴. Pour sa nouvelle école, elle a non seulement l'ambition de créer pour l'enseignement libre un établissement qui soit le concurrent direct de l'ENC mais aussi des Écoles normales de Sèvres et de Fontenay. Elle souhaite par ailleurs devancer l'enseignement public en proposant une formation complète pour les jeunes filles : préparations aux baccalauréats, licences, brevets, certificats d'aptitude et agrégations. Dans le

⁵¹ B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 53. Cette correspondance est conservée dans les archives de Saint-François-Xavier.

⁵² *Ibid.*, p. 55. Madeleine Daniélou reproche notamment à Louise Desrez sa mauvaise gestion financière.

⁵³ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, Paris, SGEE, 1920, p. 77.

⁵⁴ La notion de culture professionnelle se définit selon le sociologue Everett Hughes comme le partage « d'expériences et de caractéristiques propres à un groupe social », voir Florent Champy, *La sociologie des professions*, Paris, Presses universitaires de France, 2009, p. 111.

discours qu'elle prononce lors du congrès Jeanne d'Arc le 29 mai 1907, elle n'hésite pas à effacer totalement l'existence de l'ENC pour revendiquer l'importance de son action⁵⁵ :

L'École normale a pour but de permettre aux jeunes filles se destinant à l'enseignement de faire des études pédagogiques et d'obtenir des diplômes supérieurs de l'Université. Elle résout donc en partie le problème si délicat du recrutement et de la formation du personnel enseignant de nos cours et de nos écoles libres de filles.⁵⁶

Aux ambitions de Madeleine Daniélou viennent par ailleurs s'ajouter des appuis politiques et religieux : soutenue par l'Institut Catholique de Paris et son recteur Mgr Baudrillart, elle bénéficie aussi probablement des relations de son mari⁵⁷. Son institution se développe rapidement, nécessitant alors un déménagement dans de plus vastes locaux à Neuilly, et elle rencontre également un succès remarquable⁵⁸. L'École normale libre qu'elle a fondée se voit ensuite complétée par une nouvelle initiative, le Collège Sainte-Marie qui ouvre ses portes en 1913 et ils forment alors un ensemble que Madeleine Daniélou n'hésite pas à nommer « Université libre de jeunes filles »⁵⁹. Cette appellation illégale, tout comme celle de collège ou lycée, est révélatrice du rôle majeur que Madeleine Daniélou souhaite occuper au sein de l'enseignement libre mais aussi de sa capacité à bousculer le cadre réglementaire pour accéder à de nouveaux espaces professionnels⁶⁰. L'ENC et l'ENL représentent donc les deux principales tentatives d'organisation et d'uniformisation de la formation du personnel enseignant à Paris mais elles ne sont pas pour autant les seules et s'intègrent dans une démarche plus générale. Fénelon Gibon recense ainsi en 1920, six écoles normales libres sur le territoire français dont trois dans la capitale⁶¹.

⁵⁵ Bruno Dumons, « Les congrès Jeanne d'Arc ou la vitrine d'un "féminisme" chrétien » dans Claude Langlois et Christian Sorrel (dir.), *Le catholicisme en congrès (XIX^e-XX^e siècles)*, Lyon, LARHRA, 2020, p. 83-97 ; Magali Della Sudda, « La politique malgré elles. Mobilisations féminines catholiques en France et en Italie (1900-1914) », *Revue française de science politique*, 2010, vol. 60, n° 1, p. 37-60. Marie Maugeret est à l'origine de la fondation de ce congrès ayant pour objectif de « christianiser le féminisme » (p. 83). Les congrès se tiennent chaque année entre 1904 et 1920, et ont lieu à l'Institut catholique de Paris. Différentes questions sont régulièrement abordées, notamment concernant le travail des femmes et leur droit de vote. Selon Bruno Dumons, cette initiative disparaît avec le retour de l'idéal de la femme au foyer prôné après la Première Guerre mondiale. Sylvie Fayet-Scribe rapproche cette initiative du catholicisme social, voir Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme*, *op. cit.*, p. 58.

⁵⁶ Ces propos sont rapportés par B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, *op. cit.*, p. 54.

⁵⁷ Patrick Gourlay, « Charles Daniélou (1878-1958). La brillante et atypique carrière d'un Finistérien sous la Troisième République », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, 1996, vol. 103, n° 4, p. 102. Charles Daniélou fréquente au même moment les salons parisiens, côtoie des hommes politiques et des académiciens. Il intègre en outre la Ligue de la patrie française fondée en 1898 et notamment connue pour son positionnement antidreyfusard.

⁵⁸ Pour rappel, Madeleine Daniélou loue les bâtiments de l'ancien couvent des Dames Augustines à Neuilly pour installer l'École normale libre, voir le chapitre 1.

⁵⁹ B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, *op. cit.*, p. 94.

⁶⁰ Concernant les dénominations illégales prises au sein de l'enseignement libre, voir le chapitre 2.

⁶¹ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, *op. cit.*, p. 73. Aux côtés de l'ENC et de l'ENL, il cite l'École normale Sainte-Geneviève. En province, il s'agit de l'École Freppel à Angers, l'École diocésaine de Lille et l'Institut Fénelon à Clermont-Ferrand. Des recherches restent à mener sur ces établissements afin de mesurer l'importance de leur action au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles.

La professionnalisation du métier d'enseignante et de directrice passe à la fois par la préparation des mêmes diplômes mais aussi par la transmission de gestes professionnels. En effet, Madeleine Daniélou et Louise Desrez adjoignent toutes deux à leurs institutions des écoles d'application. Ainsi en 1915, la brochure de l'ENC annonce l'ouverture d'un cours normal d'éducation maternelle et une école d'application pour « répondre aux désirs des Familles et des Directrices de Cours qui réclament, pour les plus jeunes enfants, des Institutrices et des Méthodes d'Éducation maternelle vraiment **françaises**⁶² ». À l'ENL, le Collège Sainte-Marie ouvre ses portes en 1913 et « sert aux Normaliennes d'école d'application »⁶³. L'inscription d'une formation pratique dans la préparation aux métiers de l'enseignement est également poursuivie à l'ENSJF. En 1919, la directrice, Anne Amieux, déclare ainsi en réunion de professeurs :

Le moment semble donc venu, pour l'École de Sèvres d'ajouter à la formation intellectuelle de ses élèves leur formation professionnelle.

Pour la partie pédagogique, elle peut le faire aisément en annexant un lycée à effectif réduit où les Sévriennes auront libre accès, où, dans certaines conditions et sous certaines réserves, elles pourront observer et expérimenter, où elles entreront en contact avec des enfants, avec quelques professeurs excellents, où elles se familiariseront avec les méthodes modernes de l'éducation, même avec les rouages administratifs.⁶⁴

Les archives dépouillées ne permettent pas de savoir dans quelle mesure les évolutions observées au sein de l'ENC et de l'ENL inspirent Anne Amieux mais elles révèlent la capacité de Louise Desrez et de Madeleine Daniélou à répondre rapidement aux nouvelles exigences professionnelles qui se font jour grâce à l'adaptation de la formation du personnel enseignant. La création de ces différents lieux de formation au sein de l'enseignement libre au début du XX^e siècle n'est au reste pas la seule manifestation de la volonté de professionnaliser davantage les enseignantes et directrices de l'enseignement libre.

b. « Le niveau monte » ? : mise en débat des qualifications requises pour les directrices

Alors que les critiques concernant le niveau de formation des enseignantes et des directrices de l'enseignement libre pour jeunes filles perdurent, on observe dans le même temps une élévation

⁶² AN, AJ/16/4739, brochure de l'École normale catholique, 1915. Il est probable qu'il s'agisse ici d'une critique à l'encontre des établissements qui appliquent la méthode Froebel, comme c'est le cas au Collège Sévigné (voir le chapitre 4).

⁶³ Mlle Pluzanski, « Le Collège Sainte-Marie à Neuilly », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914, p. 614.

⁶⁴ AN ENSJF 20160281/127, réunion de professeurs de l'ENSJF, 1919. L'école d'application souhaitée par Anne Amieux ouvre suite à la parution du décret du 14 avril 1920. La précédente directrice, Louise Belugou, met en place un premier essai de stage pratique à destination des Sévriennes de troisième année en 1906 mais ces derniers ne viennent pas bousculer l'organisation du plan d'études et se réduisent à quelques observations de classe, voir Maud Delebarre, « *L'esprit de Sèvres* » : *comment former le corps enseignant féminin*, mémoire de master, Université Paris Descartes, 2019. Les archives dépouillées pour cette recherche ne permettent pas de connaître précisément le fonctionnement des écoles d'application de l'ENC et de l'ENL.

du niveau de qualification, encouragée par plusieurs phénomènes⁶⁵. Initialement majoritairement titulaires d'un brevet de capacité, comme c'est le cas de nombreuses maîtresses de pension dans la seconde moitié du XIX^e siècle, les premières directrices d'institutions secondaires libres pour jeunes filles obtiennent souvent des diplômes plus élevés alors qu'elles ont déjà débuté leurs carrières⁶⁶. Ainsi Jeanne Burty, devient directrice du Cours Montalembert fondé en 1907 alors qu'elle vient tout juste d'obtenir le baccalauréat à l'âge de 46 ans. Auparavant enseignante au Cours Raffy situé rue de Rennes puis directrice des études de l'institution de Mme Faber, elle a déjà exercé vingt-cinq ans dans l'enseignement libre et elle est en outre titulaire du brevet supérieur avant d'obtenir le baccalauréat⁶⁷. Il semble que ce profil se retrouve toujours parmi certaines directrices nées autour de 1880 puisqu'Henri Peretz note également le cas de Jenny Pimor née en 1882 et celui d'Alix Lisbonis née en 1884, toutes les deux titulaires d'un brevet et ayant déjà une expérience professionnelle avant d'obtenir le baccalauréat et de prendre la tête d'un établissement libre qui n'a pas le statut primaire⁶⁸. Jenny Pimor, titulaire du brevet en 1898, débute ainsi en tant que préceptrice pour les garçons d'une famille aristocrate normande puis obtient son baccalauréat première et seconde partie en 1909 et 1910, alors qu'elle est âgée de 29 ans⁶⁹. En 1914, elle ouvre le Collège d'Hulst qui a le statut d'établissement d'enseignement supérieur, statut qui n'impose pourtant pas d'être titulaire du baccalauréat. Le Collège d'Hulst prend finalement le statut secondaire en 1926⁷⁰. Quant à Alix Lisbonis, elle est titulaire du brevet élémentaire en 1899 puis du brevet supérieur en 1901. Après avoir ouvert un premier établissement en 1904, elle obtient le baccalauréat en 1913

⁶⁵ Le titre de ce développement fait référence à l'ouvrage de Christian Baudelot et Roger Establet, *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil, 1988. Alors que les critiques s'élèvent concernant une possible baisse du niveau scolaire en France, les auteurs prennent le contrepied de ces reproches et montrent que ce n'est pas le cas pour le baccalauréat et l'enseignement supérieur. Ils insistent par ailleurs sur les multiples dimensions sémantiques du terme « niveau » et sur l'appréciation subjective qui en découle et qui varie selon les contextes. Nous prenons ici comme critère de distinction, le diplôme détenu par les directrices. Celui-ci n'est certes pas le seul à prendre en considération dans l'objectif d'évaluer les compétences des directrices (on pourrait y ajouter l'expérience professionnelle par exemple) mais il permet une première approche à partir des informations disponibles dans les sources.

⁶⁶ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*, p. 171. En 1861, une directrice de pensionnat sur cinq est titulaire du brevet supérieur.

⁶⁷ AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Jeanne Burty, lettre du conseil académique concernant une demande de dispense de stage déposée par Jeanne Burty, novembre 1907. Après avoir donné des leçons particulières pendant seize ans, Jeanne Burty enseigne au Cours Raffy entre 1896 et 1904 puis elle devient directrice des études de l'Institution de Mme Faber entre 1904 et 1905. D'après son état civil, Jeanne Burty est née à Paris ; son père est alors employé et la profession de sa mère n'est pas renseignée.

⁶⁸ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit. D'après les extraits d'états civils, ces deux femmes sont originaires de province (Jenny Pimor est née à Coudeville dans la Manche et Alix Lisbonis à Marseille). Seule la profession du père de Jenny Pimor est précisée, ce qui ne permet pas de savoir si les deux femmes sont nées dans un milieu social similaire (le père de Jenny Pimor est propriétaire).

⁶⁹ Henri Peretz a pu obtenir ces informations grâce à la consultation des archives de l'établissement, voir *Ibid.* Contacté en mai puis en novembre 2021, l'établissement n'a pas répondu à ma demande d'informations concernant d'éventuelles archives disponibles.

⁷⁰ AN, AJ/16/4732 et AN, AJ/16/4740, rapports statistiques de l'enseignement secondaire et supérieur libre. Le changement de statut apparaît dans les rapports statistiques puisque le Collège d'Hulst disparaît des tableaux de l'enseignement supérieur libre pour apparaître dans ceux de l'enseignement secondaire libre. Jenny Pimor signe les deux récépissés de déclaration d'ouverture, en 1914 puis en 1926, voir AN/AJ/16/4703 et 4704.

puis la licence. En 1925, elle déclare finalement l'institution Notre-Dame-des-Champs située 20 rue du Montparnasse et fondée par Marguerite Teillard-Chambon sous un statut d'établissement primaire, comme étant un établissement secondaire⁷¹. Ces exemples sont représentatifs d'une génération de directrices qui, désireuses de faire reconnaître leur établissement comme étant de statut secondaire, se dotent des diplômes nécessaires pour conquérir ce nouvel espace professionnel. En élevant leur niveau de qualification, elles gagnent en légitimité pour proposer des formations à des diplômes que désormais, elles détiennent. Durant les années 1900-1910, cet enjeu est d'autant plus important qu'il constitue probablement un argument supplémentaire pour attirer une clientèle qui voit apparaître de nouvelles possibilités de formation avec l'ouverture des préparations au baccalauréat dans les lycées de jeunes filles. Il semble enfin que l'origine sociale des directrices ne soit pas liée à cette quête tardive de diplôme puisque parmi elles figurent des femmes issues de la classe moyenne et d'autres de la bourgeoisie.

Cette bascule du brevet vers d'autres diplômes est également favorisée par certains discours visant à encourager les directrices à élever leur niveau de qualification. Dès 1908, l'École normale catholique présente l'ouverture d'un cours de préparation aux licences pour celles qui sont déjà « pourvues du Baccalauréat, afin de leur faciliter l'obtention des titres nécessaires pour la Direction et le Professorat des établissements libres d'Enseignement secondaire »⁷². Quatre ans plus tard, Hélène Liégeois, directrice des études de l'École normale libre, rédige un long article publié dans le *Bulletin de la SGEE* dans lequel elle encourage vivement les enseignantes et directrices de l'enseignement secondaire libre à se doter du baccalauréat et de la licence :

La voie la plus sûre pour le recrutement de l'enseignement secondaire libre serait, dès lors, la voie des licences de Sorbonne. Inférieures peut-être au certificat pour la formation pédagogique des futurs professeurs, les licences ont l'avantage d'être vraiment des examens et d'avoir deux sessions annuelles. [...]

Mais, vous le savez, Mesdames, la condition préalable à la préparation de ces licences et certificats, c'est la possession d'un des baccalauréats de l'enseignement secondaire – mention mathématiques ou philosophie – baccalauréat qui ne peut plus, jusqu'ici être remplacé par une des équivalences admises.⁷³

Par crainte d'une intervention de l'État imposant la détention de diplômes plus élevés aux enseignantes et directrices de l'enseignement libre, Hélène Liégeois incite donc son lectorat à se munir de nouveaux grades⁷⁴. Pour cela, elle invite celles qui sont déjà titulaires d'un brevet à passer

⁷¹ Concernant l'ouverture de l'institution Notre-Dame-des-Champs par Marguerite Teillard-Chambon, voir le chapitre 4.

⁷² « Écoles normales et cours normaux », *Bulletin de la SGEE*, novembre 1908, p. 948.

⁷³ Hélène Liégeois, « La détermination des examens susceptibles d'être le plus utiles pour l'enseignement des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912, p. 546-547.

⁷⁴ Concernant ces projets législatifs, voir le chapitre 2.

de nouveaux examens en leur conseillant un aménagement de leur emploi du temps leur permettant de trouver du temps personnel et de se préparer au mieux aux examens. Pour les futures enseignantes et directrices, elle préconise de les orienter directement vers les licences qu'elle estime être « la voie la plus sûre pour le recrutement de l'enseignement secondaire libre ». Elle laisse effectivement entendre que ce diplôme est plus facile à obtenir que les certificats, tant en ce qui concerne le niveau d'attente exigé que par la plus grande souplesse de l'organisation, celle-ci ne reposant pas sur un concours mais un examen. Elle permet en outre plusieurs opportunités de réussite grâce aux deux sessions annuelles. La fin de l'article laisse par ailleurs entendre que la meilleure qualification du personnel de l'enseignement libre permettrait de faire une plus forte concurrence à l'enseignement public puisque l'auteure rapporte les propos d'une directrice d'école primaire supérieure qui aurait déclaré que « Des membres de l'enseignement libre passant le professorat, s'écriait cette maîtresse d'école primaire supérieure de province, le gouvernement devrait le leur interdire ; si elles ont les mêmes grades que nous, nous n'aurons plus d'élèves⁷⁵ ». Cet argument est à nouveau repris deux ans plus tard par la directrice de l'École normale catholique, Louise Desrez, lors du troisième congrès tenu par le comité d'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles secondaire libre féminin. Elle souhaite en effet élever le niveau de l'enseignement dispensé dans les institutions libres afin « d'enrayer le mouvement qui pousse les filles de la bourgeoisie vers les établissements officiels dont la population a augmenté, depuis la fermeture des grands couvents, dans des proportions formidables »⁷⁶. Pour cela, elle milite pour que les enseignantes et les directrices passent des diplômes plus élevés que le brevet supérieur et le baccalauréat⁷⁷. À travers les voix de ces femmes occupant des postes de direction à l'ENC et l'ENL, se dessine donc la volonté de professionnaliser un métier par l'acquisition de diplômes, dans l'objectif d'attirer une clientèle spécifique et de concurrencer le modèle de formation républicain.

Afin de mesurer l'impact de ces discours sur les profils des directrices, l'évolution de la nature des diplômes détenus par celles ayant déposé une déclaration d'ouverture d'établissement secondaire et supérieur libre entre 1880 et 1939 a été analysée⁷⁸. On observe ainsi que les directrices sont proportionnellement de plus en plus nombreuses à être titulaires d'un diplôme et plus particulièrement du baccalauréat :

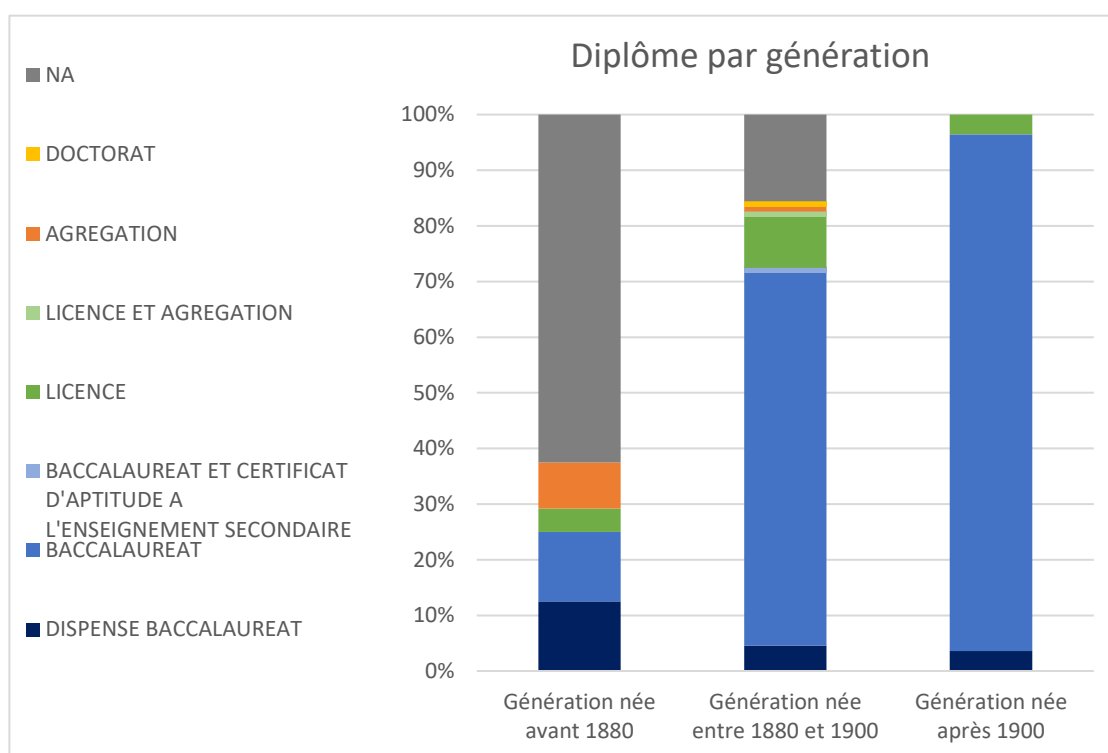
⁷⁵ Hélène Liégeois, op. cit., p. 549.

⁷⁶ Le chapitre précédent montre que cette déclaration n'est pas vraiment fondée.

⁷⁷ Les propos de Louise Desrez sont rapportés par Marguerite Chauvière, « La journée d'études consacrée à l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juin 1914, p. 513. Marguerite Chauvière est secrétaire du comité d'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles. Concernant sa création, voir le chapitre 3.

⁷⁸ Ces déclarations ne signifient pas toujours qu'un nouvel établissement se crée, il n'est pas possible de savoir précisément quel âge ont les directrices lors de l'ouverture de leur institution et de lier ce renseignement au niveau de diplôme. De plus, les archives dépouillées ne fournissent que rarement des informations concernant les circonstances dans lesquelles elles obtiennent leurs diplômes (lieu de formation, année d'obtention, etc.)

Graphique 3. Diplôme détenu par les directrices, 1880-1939.



Source : AN, AJ/16/4703 et AN/AJ/16/4704, récépissés de déclaration d'ouverture d'établissement secondaire et supérieur libre.

La disparition progressive de la catégorie NA, parmi laquelle figurent les directrices pour lesquelles le niveau de diplôme est inconnu, peut s'expliquer de différentes manières. Il faut ici rappeler que celles qui déposent une déclaration d'établissement libre d'enseignement supérieur ne sont pas obligées de mentionner un diplôme puisqu'aucun n'est requis pour ouvrir un établissement de ce statut. La baisse de la proportion du nombre de directrices pour lequel le diplôme est inconnu résulte en fait principalement de la baisse du nombre de déclarations d'établissement pour jeunes filles ayant le statut d'établissement d'enseignement supérieur et à l'inverse, de l'augmentation du nombre de déclarations d'établissements secondaires pour jeunes filles pour lesquelles le diplôme détenu est mentionné. Nous avons montré précédemment que l'institution incite les directrices à déclarer leur institution comme établissement d'enseignement secondaire et favorise pour cela l'octroi de dispenses de diplôme. Or le graphique montre au contraire que les directrices sont proportionnellement de moins en moins nombreuses à demander ces dérogations. Il est donc probable que ces femmes détiennent de plus en plus régulièrement les qualifications nécessaires à

l'ouverture d'un établissement libre pour jeunes filles et qu'elles ne soient plus contraintes de passer par des stratégies de contournement administratif⁷⁹.

Par ailleurs, ce graphique révèle que peu de directrices sont titulaires de certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire et d'agrégations et que ce profil disparaît complètement de la génération née après 1900, alors même que ces diplômes faisaient pourtant partie des objectifs de formation initiaux de l'ENC et de l'ENL. Il semble en réalité que les inquiétudes exprimées au début des années 1910 et portant sur une possible intervention du législateur concernant le niveau de qualification du personnel de l'enseignement libre pour jeunes filles se soient finalement dissipées. Louise Desrez réduit par exemple son programme d'études à la préparation des baccalauréats et licences pour permettre un accès plus facile aux métiers de l'enseignement :

Jusqu'en 1916, l'École a préparé aux professorats des Écoles Normales aux certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles ; mais, depuis les changements apportés dans les conditions et programmes de ces examens et concours, il lui a semblé préférable d'orienter ses élèves vers les licences de Sorbonne.⁸⁰

La décision prise par la directrice de l'ENC de ne plus orienter ses élèves vers les certificats et les agrégations rejoint celle précédemment prise, pour les mêmes raisons, par Madeleine Daniélou. Cette adaptation résulte probablement d'une baisse de la demande au sein de la clientèle et elle participe dans le même temps à la transformation du profil des directrices. Leurs encouragements à obtenir des licences semblent en revanche beaucoup moins suivis puisque la plus jeune génération de directrices est très majoritairement titulaire du baccalauréat et la proportion de licenciées a diminué par rapport à la génération précédente. Il est possible que l'absence d'obligation réglementaire exigeant un niveau de diplôme plus élevé participe à ce phénomène de généralisation du baccalauréat mais des recherches seraient à mener sur les générations suivantes afin de confirmer cette évolution car les propos de Berthe Barbin en 1918, directrice de l'Institut Franklin, laissent entendre que le diplôme de la licence est toujours recherché par celles qui désirent travailler au sein de l'enseignement libre :

L'effectif de cet établissement remonte un peu. D'après les déclarations de la directrice, beaucoup de ces jeunes filles auraient en vue la licence, les unes par mesure de précaution contre les difficultés de la vie, les autres avec l'espoir de l'utiliser dans l'enseignement. On y reste persuadé que l'accession à l'enseignement s'ouvre plus vite par les licences que par les certificats féminins ; et on se dit entretenu dans cette idée par les Facultés de Paris qui éloigneraient les candidates des certificats pour les diriger

⁷⁹ Pour confirmer cette hypothèse, une recherche serait à mener sur l'évolution du nombre de déclarations d'ouverture d'établissements libres d'enseignement primaire afin de voir si celui-ci diminue de la même manière que dans l'enseignement supérieur libre.

⁸⁰ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, Paris, SGEE, 1920, p. 76.

vers les licences.⁸¹

Le désintérêt pour les diplômes nécessaires dans l'enseignement public se confirme à nouveau. En revanche, ce n'est pas le baccalauréat mais bien la licence qui apparaît comme un moyen d'entrée dans l'enseignement libre⁸².

Malgré les efforts menés pour doter le personnel enseignant et les directrices de l'enseignement libre d'une formation spécifique, une diversité des parcours demeure et reste très éloignée du cadre normatif établi dans l'enseignement public⁸³. Sans cadre légal, aucun programme de formation ne peut être imposé et le baccalauréat continue d'être sur toute la période étudiée, la seule barrière réglementaire imposée. Avec un niveau de diplôme requis moins élevé que dans l'enseignement public, cet espace professionnel peut sembler plus accessible et séduire celles qui ne réussissent pas à intégrer le parcours exigeant menant à la direction des lycées de jeunes filles. Pour autant, il semble que le métier subisse une baisse d'attractivité, résultant en partie de la création de nouvelles opportunités professionnelles liées à la création des collèges et lycées de jeunes filles. Ce sont finalement davantage les femmes issues des classes sociales les plus aisées qui continuent de choisir l'enseignement libre pour s'engager dans l'éducation féminine. Dès lors, il est intéressant d'interroger les raisons de ce choix professionnel qui ne relève pas toujours d'une nécessité.

II Diriger un établissement libre : une affaire féminine

L'arrivée des femmes à des postes au sein de l'enseignement secondaire est assez bien acceptée, même si l'entrée dans ce nouvel espace professionnel ne se fait pas sans difficulté, notamment en ce qui concerne leur vie privée⁸⁴. Concernant les directrices, l'attribution de responsabilités ne suscite pas de grands débats tant qu'elles s'appliquent dans des établissements féminins. En effet, la sociologue Juliette Rennes explique sur ce point que l'accès des femmes à des professions dont l'équivalent masculin est prestigieux, n'entraîne pas de polémique tant qu'elles sont maintenues dans un cadre non mixte, les excluant ainsi toujours des territoires masculins. Elle précise par

⁸¹ AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Berthe Barbin, inspection réalisée le 8 février 1918.

⁸² Une étude du niveau de qualification des enseignantes de l'enseignement libre pourrait permettre d'identifier si celles-ci sont plus qualifiées que les directrices.

⁸³ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 312. Le décret du 30 mars 1911 impose aux directrices de lycées d'être agrégées ou d'avoir exercé en tant que professeur titulaire dans un lycée. Celles des collèges doivent être pourvues de l'agrégation ou du certificat ou d'une licence et avoir exercé en tant que professeur titulaire dans un collège ou avoir été chargé de cours dans un lycée. Cet acte législatif favorise la normalisation du profil des directrices dans l'enseignement public.

⁸⁴ Jo Burr Margadant, *Madame le professeur*, *op. cit.* L'auteure montre que les premières générations de Sévriennes restent le plus souvent célibataires et connaissent régulièrement des difficultés à s'intégrer dans le lieu où elles exercent. En outre, les affectations géographiques conduisent régulièrement à un éloignement familial, entraînant un fort sentiment de solitude. Jo Burr Margadant évoque même quelques cas de suicides.

ailleurs que les directrices d'établissements scolaires féminins, bien qu'elles s'approprient des « attributs de type “virils” propres aux professions prestigieuses », ne suscitent pas particulièrement d'opposition car elles n'exercent pas de fonction d'autorité sur les hommes⁸⁵. Ainsi, les missions des directrices dans l'enseignement secondaire public et ses répercussions sur les représentations sociales du travail féminin sont aujourd'hui mieux connues⁸⁶. Mais qu'en est-il des directrices de l'enseignement libre pour jeunes filles durant la même période ?

Christina de Bellaigue dresse une étude comparée des directrices de pensionnat entre l'Angleterre et la France entre 1800 et 1867 et décrit leur capacité d'entrepreneuriat tout comme la singularité de leur statut. À la tête d'une affaire, elles sont tout à la fois responsables de la bonne tenue financière de leur établissement, du recrutement des élèves et de la gestion du personnel⁸⁷. Les travaux de Rebecca Rogers éclairent eux-aussi les spécificités propres à cet environnement au XIX^e siècle. Elle montre notamment que la direction d'un pensionnat constitue une opportunité de carrière pour des femmes « en pleine ascension sociale »⁸⁸. Pour les générations suivantes en revanche, ces femmes n'ont jusqu'ici que peu attiré l'attention des chercheurs et des chercheuses. Comme nous l'avons vu précédemment, le nombre d'établissements présents sur le territoire parisien diminue tout au long de la période étudiée et leurs directrices sont proportionnellement plus nombreuses à être issues de l'élite sociale. Il s'agit donc d'identifier quelles sont les missions des directrices d'établissement libre pour jeunes filles à une période restée jusqu'ici inexplorée et de comprendre dans quelle mesure les évolutions observées précédemment concernant leurs origines sociales et leur formation participent à redessiner les contours du métier.

1. Une longue pratique de l'entrepreneuriat

Les directrices représentent un maillon essentiel de l'enseignement libre pour jeunes filles et remplissent de nombreuses fonctions. En tout premier lieu, ce sont elles qui déposent et signent les demandes d'ouverture d'établissement. Peu importe la forme juridique choisie, fonds de commerce, régime des associations ou des sociétés, ces femmes ont toujours la responsabilité de l'établissement qu'elles dirigent aux yeux de l'administration académique⁸⁹. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'un changement de direction nécessite une nouvelle déclaration d'ouverture.

⁸⁵ Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, *op. cit.*, p. 161.

⁸⁶ On peut notamment citer Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Jo Burr Margadant, *Madame le professeur*, *op. cit.* ; Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes*, *op. cit.*

⁸⁷ Christina de Bellaigue, *Educating Women*, *op. cit.*, p. 74-100.

⁸⁸ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*, p. 172.

⁸⁹ Concernant les formes juridiques des établissements libres pour jeunes filles, voir le chapitre 1.

L'importance des responsabilités inhérentes à ce poste pose au reste des difficultés comme l'atteste cette circulaire du ministre adressée aux recteurs :

La loi du 15 mars 1850 fait reposer tout son système de garanties et de contrôle sur le seul directeur. À lui seul, elle demande un diplôme, le baccalauréat, une expérience professionnelle, le stage ; il est seul en rapport avec l'Administration. L'administration le rend responsable d'un personnel qu'elle ignore et qu'il recrute à sa guise⁹⁰.

En ce qui concerne les établissements secondaires libres, c'est donc la loi Falloux de 1850 qui est à l'origine de l'autorité laissée aux directeurs et aux directrices et qui les place au cœur des échanges avec l'administration. Dans cette circulaire, le ministère déplore à la fois l'importance des responsabilités attachées à ce poste mais aussi le peu de pouvoir dont dispose le personnel académique pour contrôler et surveiller. Ainsi, les chefs d'institutions secondaires sont non seulement en charge du recrutement du personnel mais ils déterminent aussi le recrutement des élèves, l'orientation des études ou encore le choix de l'implantation de l'établissement. Parfois, ces choix peuvent être pris au sein d'un conseil d'administration mais lorsque les directrices sont à la tête de leur entreprise, ce qui représente la majorité des établissements, elles sont les seules décisionnaires. Ces missions sont d'autant plus importantes qu'elles déterminent le succès de l'établissement et sa réputation. Elles ne sont au reste pas récentes et se retrouvent parmi de nombreuses directrices de pensionnat au XIX^e siècle, comme l'attestent les travaux de Christina de Bellaigue et de Rebecca Rogers⁹¹. Certaines attributions des directrices d'établissements libres sont proches de celles des premières générations de directrices des lycées de jeunes filles qui ont autorité sur les élèves. Elles doivent nouer des relations avec différents appuis locaux pour développer les effectifs (mairie, préfet, etc.) et elles exercent également une forme d'autorité sur le personnel. Après 1910, certaines demandent aussi à pouvoir assurer un contrôle pédagogique⁹². Françoise Mayeur montre le rôle central qu'elles occupent dans le fonctionnement des lycées de jeunes filles et la responsabilité de succès qui leur incombe, mais leurs responsabilités restent cependant inférieures à celles qui travaillent dans l'enseignement libre.

L'ouverture d'un établissement libre nécessite tout d'abord un apport de capitaux. Lorsque les directrices n'ont pas les fonds nécessaires, elles doivent trouver des soutiens financiers provenant de la famille ou de personnes souhaitant s'associer au projet. Selon Christina de Bellaigue, cette difficulté est déjà présente au XIX^e siècle et contraint certaines directrices à recourir à des formes de crédit auprès de leur entourage puisque le Code civil de 1804 les empêche de signer des contrats

⁹⁰ AP, 3627W 46, circulaire du 24 août 1946.

⁹¹ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.* ; Christina de Bellaigue, *Educating Women*, *op. cit.*

⁹² Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 316-320.

de crédit⁹³. En instituant un enseignement secondaire féminin en 1880, les républicains créent de nouvelles opportunités professionnelles qui offrent alors la possibilité à celles ne disposant pas d'un capital financier d'accéder à l'enseignement et au métier de directrice. Cette transformation au sein du marché éducatif féminin peut donc expliquer que ce sont désormais davantage les femmes issues des classes sociales plus aisées qui figurent parmi les directrices d'établissements libres entre 1880 et 1939.

Les directrices d'institutions sont par ailleurs en charge des embauches et des départs de leur personnel, ce qui n'est pas le cas des directrices de lycées et collèges qui peuvent tout au mieux influencer certains mouvements⁹⁴. En outre, la majorité de celles qui dirigent un établissement libre déterminent la rétribution versée au personnel qu'elles recrutent, ce qui participe à construire un lien d'autorité hiérarchique fort⁹⁵. Par ailleurs, il n'est pas rare que le personnel recruté soit mixte, ce qui est déjà une pratique observée au XIX^e siècle dans certains pensionnats mais qui reste une originalité par rapport à l'enseignement public⁹⁶. Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, certaines de ces femmes encadrent par ailleurs un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, à l'instar de Mathilde Salomon, Louise Desrez et Madeleine Daniélou qui n'hésite pas à déléguer certaines tâches d'encadrement en nommant une directrice des études et une directrice pour le Collège Sainte-Marie.

En ce qui concerne les curriculums, les directrices de l'enseignement public ne peuvent pas décider des contenus à enseigner, pas plus que du profil de la clientèle à accueillir. Elles mettent en œuvre des politiques éducatives et se font le relai des décisions institutionnelles. Sans un tel cadre réglementaire, les directrices d'établissements libres sont souvent les seules à faire ces choix. Et c'est bien cet espace de liberté que Madeleine Daniélou revendique lorsqu'elle déclare :

On parle parfois de fonder un « ministère de l'enseignement libre ». Dieu nous en préserve, nous sommes si heureux de ne pas relever d'un ministère. Ce serait enlever à

⁹³ Christina de Bellaigue, *Educating Women*, *op. cit.*, p. 84-86. Le Code civil de 1804 oblige en effet les femmes mariées à obtenir le consentement de leur mari pour signer un engagement et interdit aux femmes célibataires de contracter des crédits.

⁹⁴ Le chapitre 7 évoque notamment le cas d'une ancienne enseignante du public devenue directrice d'un établissement pour jeunes filles étrangères qui, après avoir rencontré des difficultés relationnelles avec plusieurs directrices, a subi plusieurs mutations avant de quitter définitivement l'enseignement public. Les directrices de lycée peuvent parfois prendre en charge le recrutement des maîtresses du primaire mais elles n'ont pas pour autant le pouvoir de décision qui reste attaché à l'administration, voir Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 337.

⁹⁵ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

⁹⁶ Les registres du personnel fournis chaque année avec les bulletins d'information permettent de suivre le profil du personnel de ces établissements. Une étude reste à mener sur le profil de ces hommes et ces femmes ayant œuvré pour l'enseignement libre pour jeunes filles.

l'enseignement libre un de ses privilèges les plus précieux, celui de ne pas être une administration.⁹⁷

La directrice de l'École normale libre affiche ici sa fierté de ne pas dépendre d'un ministère, lui laissant ainsi les marges de manœuvre nécessaires pour agir comme elle le souhaite, pour mettre en œuvre un modèle éducatif spécifique. Et il faut ajouter que la surveillance des établissements libres est limitée, parfois même contournée, ce qui contraste nettement avec les nombreux rapports que doivent rédiger les directrices de lycées chaque année pour rendre compte de l'évolution des effectifs ou encore des conditions d'accueil des élèves⁹⁸.

D'autres missions peuvent encore être assurées par les directrices d'institutions. Comme celles de l'enseignement secondaire public, elles peuvent enseigner, et il s'agit le plus souvent de cours de morale⁹⁹. C'est notamment le cas de Jenny Pimor au Collège d'Hulst¹⁰⁰. D'autres dispensent encore des cours de pédagogie comme Louise Desrez à l'École normale catholique¹⁰¹. Certaines s'investissent enfin dans la vie de l'établissement à l'image de Léontine Zanta qui instaure le rituel de la tasse de thé :

L'institution de la « tasse de thé » toujours prête pour les arrivantes, moyennant une légère rétribution de 10 centimes, établie sur l'initiative de Mlle Zanta, a été bien accueillie par tous, et maîtres et élèves. Elle contribue à donner l'impression du *home* que devient de plus en plus la Mutualité Maintenon.¹⁰²

L'instauration de ce rituel n'est pas sans rappeler celui mis en place par Julie Favre, première directrice de l'ENSJF qui reçoit chaque dimanche les Sévriennes dans son bureau afin de partager un moment convivial autour d'une tasse de thé¹⁰³. Repris par toutes les directrices qui lui succèdent, cette tradition permet de recréer un esprit de famille et instaure du lien entre les élèves et la directrice. Cette pratique s'observe également dans d'autres établissements, notamment ceux accueillant de jeunes étudiantes anglaises. Au sein de la Mutualité Maintenon, Léontine Zanta reprend elle-aussi ce rituel mais l'adapte puisqu'il s'agit ici de favoriser l'intégration des nouvelles

⁹⁷ Madeleine Daniélou, « La valeur de l'enseignement libre », *Bulletin des Collèges*, janvier 1935, cité par B.-D. Berger, *Madeline Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 287.

⁹⁸ Concernant les difficultés de surveillance des établissements libres pour jeunes filles et les différentes possibilités de contournement, voir le chapitre 2.

⁹⁹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République, op. cit.*, p. 321. Françoise Mayeur précise que les directrices de cours secondaires ont davantage d'heures d'enseignement que les directrices de lycée qui assurent généralement les cours de morale.

¹⁰⁰ AN, AJ/16/4738, brochure du Collège d'Hulst, 1907-1908. Il semble que Jenny Pimor délaisse rapidement ces cours pour ne se consacrer qu'à la gestion de l'établissement.

¹⁰¹ AN, AJ/16/4739, registre du personnel de l'École normale catholique, non daté. Louise Desrez donne des cours de pédagogie avec Mlle Tabouillot.

¹⁰² AN, AJ/16/4738, brochure de la Mutualité Maintenon, année scolaire 1912-1913.

¹⁰³ Maud Delebarre, « *L'esprit de Sèvres* » : *comment former le corps enseignant féminin*, mémoire de master, Université Paris Descartes, 2019.

élèves¹⁰⁴. Enfin, certaines directrices d'établissements s'occupent de trouver une place pour les jeunes diplômées cherchant à travailler dans l'enseignement libre, reprenant une fonction assurée par l'administration académique dans l'enseignement public. Louise Desrez par exemple, représente une interlocutrice privilégiée pour ses élèves en quête d'un travail :

Toutes les élèves de l'École qui désirent entrer dans l'enseignement libre sont pourvues, par les soins de la direction, de postes aussi lucratifs qu'honorables. De plus en plus, les grands cours, les institutions libres, les diocèses et les familles s'adressent à l'École Normale catholique pour en obtenir des directrices, professeurs, répétitrices ou institutrices dont ils ont besoin. Malheureusement, le nombre des demandes est toujours bien supérieur à celui des sujets disponibles.

L'École dispose, chaque année, d'un certain nombre de bourses réservées aux jeunes filles se destinant à l'enseignement dans les écoles catholiques. Pour les conditions d'obtention de ces bourses et pour les renseignements concernant la durée, l'horaire, le prix des cours et de l'internat, le placement des élèves, s'adresser à Mme Desrez, directrice de l'École Normale catholique¹⁰⁵.

Louise Desrez prend donc en charge l'orientation des jeunes filles et elle se trouve par conséquent au cœur des relations entre les directrices d'établissements libres et ses élèves. Elle développe également des liens avec le diocèse et les familles dans l'objectif de placer les jeunes enseignantes. Cela signifie donc qu'elle prend part à un vaste réseau professionnel sur lequel nous reviendrons, la plaçant de fait en dehors de l'enceinte privée de son établissement.

Les nombreuses responsabilités des directrices sont par ailleurs régulièrement affichées dans les brochures commerciales, comme celle de l'École Lafayette qui précise que la directrice « assure l'organisation générale, le choix des professeurs et des élèves, l'orientation de culture intellectuelle, morale et spirituelle »¹⁰⁶. Leur rôle d'interlocutrice avec les familles y est aussi mis en valeur puisqu'elles représentent la personne à contacter pour demander des renseignements ou une inscription. Même lorsque les directrices bénéficient d'appuis, elles ne perdent pas pour autant leur fonction d'autorité. L'inspecteur rapporte par exemple à propos de Jenny Pimor, directrice du Collège Hulst fonctionnant sous le patronage de l'Institut catholique, que l'établissement « fonctionne sous l'entière responsabilité de Mlle Pimor »¹⁰⁷. À travers ces publicités, la figure de la directrice représente l'institution, elle l'incarne d'une certaine manière. Ce procédé de personnification est d'autant plus important lorsque leur nom est intégré à celui de l'établissement, ce qui est particulièrement visible dans les annonces de l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* par exemple :

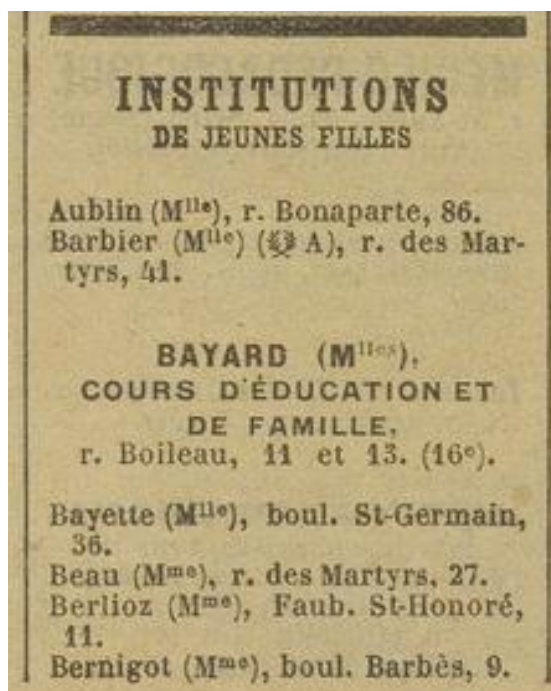
¹⁰⁴ Concernant l'accueil des étudiantes étrangères au sein de l'enseignement libre, voir les chapitres 6 et 7.

¹⁰⁵ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, op. cit., p. 78-79.

¹⁰⁶ AN, AJ/16/4744, brochure de l'École Lafayette, 1935.

¹⁰⁷ AN, AJ/16/4738, inspection du Collège d'Hulst, 15 juin 1918.

Illustration 29. Mise en valeur du nom des directrices d'établissement libre, 1923.



Source : *Annuaire de commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin Didot Frères, 1923, p. 2422.

Comme au XIX^e siècle, on peut voir que dans de nombreux cas, ce n'est pas le nom d'une institution pour jeunes filles qui est mentionné dans l'annuaire, mais uniquement le nom de la directrice ainsi que l'adresse de l'établissement. Dans ces exemples, l'établissement s'efface totalement derrière l'identité de la directrice. D'autres choisissent encore de donner leur nom à leur établissement, revendiquant de cette manière une forme d'affiliation. Le Cours Martinet est ainsi créé par Mme Martinet et son nom demeure même après son départ, assurant alors à sa fondatrice une certaine postérité¹⁰⁸. Il est finalement fréquent d'évoquer l'établissement de telle directrice alors que les institutions religieuses et les lycées restent toujours associés au nom qui leur a été attribué, le Couvent des Oiseaux, le lycée Ferry, Duruy, etc.

Tandis que dans l'enseignement public, les directrices sont soumises aux aléas des mutations qui les déplacent parfois dans différentes régions et qui les maintiennent longtemps en dehors de la capitale, la plupart des directrices de l'enseignement libre choisissent l'emplacement de leur établissement et pour celles qui ne souhaitent pas quitter Paris, le secteur privé offre la possibilité de ne pas se soumettre à cette obligation¹⁰⁹. En outre, elles déterminent souvent le montant de leur

¹⁰⁸ AN, AJ/16/6182, dossier de carrière d'Yvonne Beauquesne. Mlle Beauquesne reprend la direction du Cours Martinet sans que le nom de sa fondatrice ne disparaisse.

¹⁰⁹ Pour les directrices de l'enseignement secondaire public, les difficultés engendrées par ces déplacements géographiques contraints et l'inaccessibilité de Paris sont évoquées par Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 313 ; Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes*, op. cit., p. 65. Toutes deux décrivent Paris comme une étape accessible seulement en fin de carrière, pour les « plus ambitieuses » et après des années de « patience et de détermination » (Cacouault-Bitaud, p. 65).

rétribution et peuvent mettre en œuvre des actions de développement pour celles qui souhaitent diriger de plus grandes structures. Cette forme d'indépendance est d'ailleurs prise en compte dans la détermination des catégories socio-professionnelles utilisées par la Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours en France publiée en 1935 car le métier de « directeur enseignement libre » est classé comme étant une profession libérale¹¹⁰.

Hormis quelques figures d'exception comme Madeleine Daniélou ou Léontine Zanta, la voix de ces directrices reste majoritairement silencieuse et ne revendique aucune forme d'émancipation par le travail. Ce phénomène s'observe déjà au XIX^e siècle et se poursuit donc à la période étudiée. Cette continuité peut résulter d'une pratique ancienne mais elle peut aussi être liée à l'origine sociale plus élevée des directrices. La seule forme de revendication observée dans les archives dépouillées est cette modification manuscrite apportée par Madeleine Hasenfratz en 1928 :

Illustration 30. L'affirmation d'un statut professionnel à travers un document règlementaire, 1928.

Source : AN, AJ/16/4720, bulletin de situation de l'École La Bruyère, 1928.

Comme la loi Falloux ne prévoit pas l'existence d'établissements secondaires libres féminins et que le législateur peine à acter la présence des femmes dans cet espace professionnel, l'imprimé à remplir chaque année par les chefs d'institution ne mentionne que le terme « directeur ». Cette année-là, la directrice de l'École La Bruyère affirme son statut professionnel à travers cette procédure administrative, n'hésitant pas à féminiser la fin du mot en effaçant le genre masculin imposé. Signe que les femmes finissent par être reconnues dans ce territoire, le formulaire mentionne pour la première fois en 1935 la distinction « directeur ou directrice »¹¹¹.

¹¹⁰ Les résultats de cette enquête sont publiés dans *Recherches statistiques sur les origines scolaires et sociales des candidats au baccalauréat dans l'académie de Paris*, Paris, Hachette, 1935. Les CSP utilisées pour cette dernière sont reprises pour l'analyse des professions des parents des directrices, voir annexe 2-A-C.

¹¹¹ AN, AJ/16/4726, bulletins de situation des établissements secondaires libres, 1935.

Entre 1880 et 1939, les responsabilités inhérentes au métier de directrice d'établissement libre présentent donc une forte continuité avec ce qui s'observe au XIX^e siècle et peuvent être reliées à la notion de « vocation professionnelle sexuée » qui légitime les nombreuses attributions de ces femmes¹¹². En effet, si ces dernières ne suscitent pas de polémique c'est en partie parce qu'elles exercent une carrière sociale. En outre, la plus forte proportion de femmes issues de l'élite sociale provinciale parmi les directrices étudiées peut être le résultat des incitations provenant de certains milieux catholiques. De fait, le catholicisme social encourage particulièrement les initiatives féminines dès le début du XX^e siècle et plus encore durant l'entre-deux-guerres, notamment dans le domaine éducatif¹¹³. Hélène Charron explique sur ce point que « L'ambition intellectuelle féminine n'est légitime pour ces catholiques que dans la mesure où elle sert un but pratique, un objectif d'action sociale »¹¹⁴. Cette forme d'engagement féminin au sein de l'enseignement libre est d'ailleurs largement encouragée par Fénelon Gibon, secrétaire de la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement (SGEE) et proche du catholicisme social :

Les demandes d'admission se multiplient, ce qui prouve que le dévouement à l'enseignement libre n'est pas près de se tarir, malgré l'appât de situations plus lucratives [...]

Quel plus noble emploi de leur activité pourraient-elles trouver que celui où elles auront à se dévouer dans la formation de la jeunesse de l'avenir !¹¹⁵

L'enseignement, qu'il s'exerce dans le secteur public ou privé, est ainsi toujours considéré comme un acte de « dévouement » plutôt qu'une profession. En participant à « la grande œuvre de l'enseignement chrétien », les femmes issues des milieux sociaux les plus aisés parviennent donc à trouver une certaine forme d'autonomie et de capacité d'agir¹¹⁶. Être à la tête d'un établissement pour jeunes filles présente cependant toujours des risques, y compris pour les femmes qui bénéficient d'un capital économique et social plus important¹¹⁷.

2. Les risques du métier

Bien que Madeleine Daniélou revendique fièrement ne pas dépendre d'une administration lui laissant ainsi une plus grande autonomie, cet espace de liberté n'est pas sans limite et les contraintes

¹¹² Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, *op. cit.*, p. 508.

¹¹³ Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme*, *op. cit.* ; Max Turmann, *Initiatives féminines*, Paris, V. Lecoffre, 1905.

¹¹⁴ Hélène Charron, *Les formes de l'illégitimité intellectuelle*, *op. cit.*, p. 168.

¹¹⁵ Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, *op. cit.*, p. 97.

¹¹⁶ Hélène Charron, *Les formes de l'illégitimité intellectuelle*, *op. cit.*, p. 168. Sylvie Fayet-Scribe décrit elle-aussi cette « liberté de mouvement » dont disposent les femmes qui s'engagent dans les associations féminines catholiques, voir Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme*, *op. cit.*

¹¹⁷ Pierre Bourdieu, *La distinction*, Paris, Les Éditions de minuit, 1979.

qui en découlent posent parfois d'importantes difficultés. Premièrement, il n'existe pas de traitement fixe déterminé et, le plus souvent, le maintien dans le métier repose sur la capacité des directrices à assurer la pérennité de l'établissement. Certaines ont du patrimoine financier ou/et immobilier qui leur permet de sécuriser leur position et d'autres sont contraintes d'en trouver. Pour celles qui n'obtiennent pas les fonds nécessaires, les fermetures sont fréquentes. Les archives dépouillées ne permettent pas de connaître le montant des rétributions des directrices mais celles-ci dépendent du statut juridique des établissements. Marie Thérèse Hébert, directrice de l'Institut libre de la Madeleine, est ainsi actionnaire alors que d'autres se rétribuent elles-mêmes et que quelques-unes encore sont employées. La question du montant du traitement des enseignantes et des directrices suscite au reste des inquiétudes au sein de la SGEE dès les années 1910 :

le professeur licenciée ne s'attachera vraiment et complètement à l'œuvre de l'Enseignement libre, que si elle lui donne l'impression de stabilité et de dignité qu'on est en droit d'attendre d'une organisation catholique, au sens profond de ce mot.¹¹⁸

De peur que le personnel de l'enseignement libre, dorénavant incité à détenir des diplômes plus élevés, ne choisisse l'enseignement public pour une plus grande stabilité et un meilleur salaire, Hélène Liégeois, directrice des études de l'École normale libre, présente un rapport dans le *Bulletin de la SGEE* où elle propose notamment d'établir des traitements fixes pour les enseignantes et les directrices de l'enseignement catholique¹¹⁹. D'après l'auteure, le traitement d'une enseignante titulaire d'une licence et travaillant dans l'enseignement public est de 2 000 Francs et peut atteindre 3 000 à 4 000 Francs. Elle propose alors de fixer un traitement de 1 800 Francs pour celles travaillant dans l'enseignement libre auquel s'ajoute une indemnité de résidence. Celle-ci est d'un montant variable selon la taille de la ville. Pour les directrices d'externat, Hélène Liégeois propose également un traitement de 1 800 Francs pour celles qui sont installées dans les villes de moins de 20 000 habitants et celui-ci peut aller jusqu'à 2 200 francs pour celles qui travaillent dans des villes comprenant plus de 100 000 habitants. Elle distingue par ailleurs la situation des directrices installées en province et à Paris et ce sont seulement celles de province qui sont concernées par cette mesure, signe que les directrices installées à la capitale occupent une position singulière¹²⁰.

À l'instabilité financière au cours de la carrière s'ajoute une incertitude sur l'existence d'une possible retraite. Plusieurs caisses de prévoyance voient le jour mais la longévité de plusieurs carrières de directrices parisiennes laisse à penser qu'il n'est pas toujours possible de quitter

¹¹⁸ Hélène Liégeois, « De la condition des professeurs licenciées dans l'enseignement libre », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914, p. 633.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 628. Les archives dépouillées ne permettent malheureusement pas de savoir si ces mesures sont mises en œuvre.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 631.

facilement ses fonctions¹²¹. Ainsi Jeanne Burty et Berthe Barbin, respectivement directrices du Cours Montalembert et de l'Institut Franklin et qui figurent parmi les premières à pénétrer au sein de l'enseignement secondaire libre, ont des carrières particulièrement longues. Jeanne Burty, née en 1861, dirige durant de longues années l'établissement catholique situé dans le boulevard des Invalides dans le VII^e arrondissement. Lors de l'inspection réalisée en 1935, Jules Perron note qu'elle souffre d'une surdité « assez accentuée »¹²². Elle est alors âgée de 74 ans. Deux ans plus tard, elle rédige une lettre informant le rectorat de sa démission de son poste de directrice¹²³. Quant à Berthe Barbin, née en 1860 et à la tête d'un établissement laïque pendant plus de trente ans, elle vend finalement son institution en 1925, à l'âge de 65 ans¹²⁴. L'organisation de la succession au poste de direction est d'ailleurs souvent à la charge de ces femmes qui sont seules à diriger leur affaire. Si comme dans le cas de Berthe Barbin, la vente de l'établissement constitue probablement un moyen de financer la retraite, certaines parviennent à maintenir l'existence du projet qu'elles ont créé en choisissant une nouvelle directrice. Ainsi, la fondatrice du Cours Martinet demande à une de ses enseignantes, Yvonne Beauquesne, de reprendre la direction de son établissement :

Pendant de longues années institutrice adjointe au Cours Martinet, 36 r. de Lisbonne, elle fut choisie par Madame Martinet pour prendre la direction du Cours qu'elle avait fondé et continuer les traditions qui font de ce cours un des plus estimés, non seulement dans le 8^e arrondissement, mais dans Paris.¹²⁵

Afin d'éviter que les établissements ne disparaissent avec le départ de leurs fondatrices et dans l'objectif d'affirmer leur institution au sein du marché éducatif, certaines s'occupent donc de trouver des successeuses qui soient en mesure de poursuivre l'œuvre qu'elles ont créées. Même lorsque l'établissement fait partie d'une association, certaines préparent malgré tout leur départ. C'est notamment le cas de Mathilde Salomon à la tête du Collège Sévigné qui exprime son souhait de voir nommer la nouvelle directrice par l'association des professeurs de l'établissement¹²⁶. Plus

¹²¹ La Mutualité Maintenon permet aux enseignantes et directrices de cotiser pour une caisse de prévoyance afin de s'assurer une retraite, voir le chapitre 1. En outre, Hélène Liégeois cite pour l'enseignement catholique la Caisse Mutuelle de Retraites dont le siège se situe 49 rue Madame dans le VI^e arrondissement. Celle-ci est créée par le Syndicat des professeurs de l'enseignement libre supérieur et secondaire. Elle mentionne aussi la Caisse Centrale Autonome de retraites de l'Enseignement libre dont le siège est 52 rue d'Assas, également dans le VI^e arrondissement.

¹²² AN, AJ/16/6182, dossier de carrière de Jeanne Burty, inspection du 29 janvier 1935.

¹²³ AN, AJ/16/6182, dossier de carrière de Jeanne Burty, lettre manuscrite du 26 mai 1937. Jeanne Burty démissionne auprès de l'Association familiale, un groupement de pères de famille à l'origine de la création du Cours Montalembert, voir le chapitre 1. Le terme de « démission » laisse entendre que Jeanne Burty pouvait être employée au sein de cette association mais les archives ne permettent pas de confirmer cette hypothèse.

¹²⁴ AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Berthe Barbin, lettre manuscrite du 3 septembre 1925. Berthe Barbin écrit au rectorat pour l'informer qu'elle a vendu son institution au 1^{er} septembre à Mme veuve Marchand.

¹²⁵ AN, AJ/16/6182, dossier de carrière d'Yvonne Beauquesne, courrier du maire du VIII^e arrondissement adressé au recteur de l'Académie de Paris, 29 avril 1927.

¹²⁶ Vincent Duclert, « Mathilde Salomon. Une femme d'action au tournant du siècle » dans Jean-Pierre Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 58.

généralement, la retraite des enseignantes de l'enseignement libre reste très incertaine puisque certaines directrices organisent des ventes de charité pour soutenir les plus âgées :

Une vente de charité au profit de l'Institut normal catholique Adeline Désir, 39, rue Jacob, Paris (6^e), aura lieu, pour le soutien de l'enseignement chrétien, aide aux écoles libres, formation d'institutrices, secours aux institutrices âgées et infirmes¹²⁷.

L'Institut Adeline Désir où Simone de Beauvoir fait ses études met en place un système d'entraide au sein de l'enseignement libre afin de soutenir non seulement son personnel, mais aussi les institutions libres dans leur ensemble. Celui-ci, tout comme les autres œuvres de charité organisées, fait appel à la générosité des familles et vise à pallier les conséquences de l'absence de cadre institutionnel. Par ailleurs, les directrices de grands établissements mettent souvent en place des associations d'anciennes élèves, à l'image de ce qui se pratique dans l'enseignement secondaire public depuis la circulaire parue le 31 mars 1896¹²⁸. L'objectif, tout comme dans le public, est d'assurer une aide morale et matérielle aux adhérentes, de favoriser leur entrée dans le métier et de développer aussi des relations gravitant autour de l'établissement. Ces associations participent en outre au rayonnement de ce dernier et peuvent donc favoriser le recrutement de nouvelles élèves. Mathilde Salomon crée par exemple plusieurs associations dont une d'anciennes élèves ainsi qu'une maison de repos pour les enseignantes. Madeleine Daniélou et Louise Desrez fondent elle-aussi pour l'ENC et l'ENL des associations d'anciennes élèves. Des recherches restent à poursuivre sur les traitements et les retraites des directrices et plus largement sur le personnel de l'enseignement libre pour compléter ces premières informations mais aussi pour éclaircir les éventuelles implications du diocèse ou encore les spécificités des établissements congréganistes¹²⁹. Toutefois, ces quelques exemples montrent que le choix de l'enseignement libre, s'il apporte davantage de liberté que l'enseignement public, peut aussi être synonyme d'insécurité financière.

En outre, la liberté de pouvoir choisir où travailler et de ne pas devoir attendre l'autorisation de l'administration pour diriger un établissement parisien, éventuellement de grande taille, s'accompagne elle-aussi de contreparties non négligeables. L'exemple de Berthe Barbin qui déménage à plusieurs reprises son institution pour adapter les locaux à ses besoins mais aussi dans l'espoir de séduire un nombre plus grand de familles est à ce titre éloquent. Elle déclare pour la première fois un établissement libre d'enseignement secondaire en 1892 à Charenton puis elle

¹²⁷ « Les échos du jour », *Le Jour*, 18 mai 1938.

¹²⁸ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 179.

¹²⁹ Les congrégations contactées, tout comme le diocèse de Paris et les grandes institutions encore ouvertes, n'ont pas souhaité donner suite à nos différentes demandes d'accès à leurs archives, voir annexe 2-B. Henri Peretz qui a eu accès aux archives du Collège d'Hulst précise toutefois qu'il n'y a pas trouvé de renseignements concernant les rétributions des directrices, voir Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *art. cit.*

s'installe dans le XVI^e arrondissement sept ans plus tard et elle n'effectue pas moins de trois déménagements entre 1902 et 1906 et n'hésite pas à changer d'arrondissement. Plus de quinze ans plus tard, en 1922, elle quitte finalement le V^e arrondissement pour Neuilly, probablement en raison de la saturation du marché éducatif parisien. Cette instabilité géographique est finalement assez caractéristique des institutions libres pour jeunes filles car celles qui restent de longues années à la même adresse représentent peu de cas.

Enfin, comme dans l'enseignement public, les directrices d'établissements libres subissent de plein fouet les bouleversements politiques, comme en témoigne Louise Desrez, directrice de l'École normale catholique en 1916¹³⁰ :

Nous nous bercions encore de l'illusion que la guerre ne serait plus de longue durée. Et puis, elle s'est prolongée, toujours plus meurtrière ; les deuils se sont multipliés, et pendant toute l'année dernière, nous avons vécu dans une atmosphère écrasante de tristesses, d'angoisses, d'inquiétudes de toute nature, qui a fini par ralentir notre vie sociale. On ne pouvait plus se distraire de la pensée de cette guerre, et tout ce qui ne se rattachait pas directement à elle semblait nous devenir presque indifférent¹³¹.

Dans son discours d'introduction, Louise Desrez fait part des difficultés à maintenir les activités de l'ENC alors que tout est ralenti et que les inquiétudes liées au prolongement des hostilités grandit. L'École normale libre est elle-aussi fortement impactée car le Collège Sainte-Marie est réquisitionné pour le service de santé de l'armée américaine le 22 août 1918. Si l'ENL ne ferme finalement ses portes que sept jours, l'établissement est touché par la grippe espagnole à la rentrée suivante. Madeleine Daniélou déplore alors plus de 220 élèves malades¹³². L'administration demande par ailleurs à toutes et tous les chefs d'institution de respecter un certain nombre de mesures de sécurité afin de pouvoir poursuivre leur activité :

1° Bombardement par canon.

Dans la zone battue par le canon à longue portée, ne pas utiliser les étages supérieurs, même si le bâtiment est bien orienté et n'a pas d'ouvertures du côté nord-est.

On considère que deux étages vides sont, d'une façon générale, une protection tout à fait suffisante pour les étages inférieurs.

Si le bâtiment n'a qu'un étage, et à supposer qu'il soit bien orienté, le rez-de-chaussée n'est considéré comme sûr que si le plafond du rez-de-chaussée est renforcé par des sacs de terre et des plaques de tôle.

Au cas où le bâtiment serait orienté au nord-est et ne serait pas protégé du côté du

¹³⁰ Un ouvrage collectif se consacre aux effets de la guerre sur le système éducatif et ses acteurs et actrices, voir Jean-François Condette (dir.), *Les écoles dans la guerre : acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e-XX^e siècles)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014.

¹³¹ AN, AJ/16/4739, rapport de Louise Desrez pour l'assemblée générale, 1916.

¹³² B.-D. Berger, *Madeline Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 122.

nord-est par un autre bâtiment très voisin, l'usage de ce bâtiment est déconseillé ; le rez-de-chaussée lui-même ne serait utilisable que si portes et fenêtres étaient protégées par un mur épais de sacs de terre.

2° Bombardement par avion.

Aucun bâtiment ne peut être considéré comme sûr ; il faut descendre dans des caves voûtées, reconnues suffisantes par la Commission des abris.¹³³

Les aménagements demandés ne sont pas toujours possibles et conduisent dans ce cas à des fermetures. Pour celles qui peuvent continuer d'accueillir les élèves qui n'ont pas quitté Paris, le nombre est nécessairement réduit puisqu'il est demandé de ne pas utiliser tous les étages accueillant habituellement des classes. La Seconde Guerre mondiale perturbe tout autant le travail des directrices. Madeleine Daniélou connaît alors des problèmes de ravitaillement et doit fermer ses portes quelques semaines au début de la guerre¹³⁴. Les bulletins de situation fournis par les directrices aux 15 novembre 1939 et 1940 sont par ailleurs nombreux à mentionner une baisse massive du nombre d'élèves ainsi que des fermetures. Emma Santucci par exemple, la directrice du Cours Roche installé rue Nicolo dans le XVI^e arrondissement, déclare que l'établissement est fermé pour « cause de guerre »¹³⁵. Le personnel enseignant est lui-aussi impacté car les directrices recrutent souvent des hommes et doivent donc faire face aux mobilisations. La baisse du nombre d'élèves peut en outre les conduire à congédier certains de leurs enseignants et enseignantes à l'image de Marie-Josèphe Lambert qui, seulement trois ans après avoir déposé une déclaration d'ouverture d'établissement secondaire libre, déplore : « La déclaration de la guerre entraînant une forte diminution du nombre d'élèves m'a contrainte aussi à une réduction du nombre de professeurs »¹³⁶. Pour résister à la baisse significative de leur activité et pouvoir maintenir malgré tout une source de revenus, des directrices mettent en œuvre différentes adaptations. Certaines proposent par exemple des cours par correspondance à l'instar de Madeleine Hasenfratz, directrice de l'École La Bruyère. En 1939, elle déclare recevoir encore 73 élèves et une soixantaine qui suivent des cours par correspondance¹³⁷. D'autres encore quittent la capitale après avoir obtenu l'autorisation de l'académie pour faire fonctionner l'établissement en province. Ainsi, Germaine Cahuet, directrice du Cours Fénelon installé initialement rue de Cronstadt à Bécon, précise dans le bulletin de situation de 1940 que « pendant l'année scolaire 1939-1940, avec la bienveillante autorisation de

¹³³ AN, AJ/16/4742, courrier portant sur les mesures de sécurité adressées aux chefs d'institutions secondaires libres, 6 mai 1918. Pendant la Seconde Guerre mondiale, les établissements doivent nécessairement disposer d'un refuge et notamment une cave.

¹³⁴ B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 249.

¹³⁵ AP 3627W 28, bulletin de situation du Cours Roche, 15 novembre 1940.

¹³⁶ AN, AJ/16/4729, bulletin de situation de l'institution Sainte-Elisabeth située 112 rue de Lourmel dans le XV^e arrondissement, 15 novembre 1939.

¹³⁷ AN, AJ/16/4729, bulletin de situation de l'École La Bruyère, 15 novembre 1939.

Monsieur l'Inspecteur d'Académie de Paris, chargé de l'Enseignement Secondaire Libre, le « Cours Fénelon », a été transféré provisoirement à Ferrières en Gâtinais (Loiret) »¹³⁸. L'importance des bouleversements causés par les deux conflits mondiaux participe donc à fragiliser l'enseignement libre pour jeunes filles et entraîne la disparition de nombreuses petites structures. Les plus grandes, telles que l'ENC, l'ENL ou le Collège Sévigné parviennent alors à résister.

La fragilité et les incertitudes associées au métier de directrice dans l'enseignement libre nécessitent donc de disposer de différentes ressources, financières mais aussi relationnelles. Les archives dépouillées révèlent ainsi que certaines parviennent à obtenir les soutiens nécessaires au développement de leur établissement.

3. Sortir de l'enceinte de l'établissement : l'expression d'une sociabilité bourgeoise

Afin d'en apprendre davantage sur le profil des directrices d'institutions libres pour jeunes filles, il est intéressant d'observer dans quels cadres collectifs ces dernières s'inscrivent. De fait, la grande majorité ne développe pas une parole publique à l'inverse de plusieurs figures de l'enseignement public mais certaines évoluent tout de même en dehors de l'enceinte fermée de l'établissement qu'elles dirigent¹³⁹. Au-delà de favoriser le rayonnement de celui-ci, ces réseaux relationnels témoignent également de l'insertion de certaines directrices dans les milieux mondains et littéraires, ce qui n'est pas sans rappeler les salonniers étudiées notamment par Anne Martin-Fugier¹⁴⁰.

a. Tisser des liens professionnels

Savoir nouer des liens et établir des relations s'avère très utile aux femmes qui souhaitent évoluer dans l'enseignement libre et en particulier à celles qui désirent développer leur établissement. Nombreuses sont celles qui démarrent leur carrière en tant qu'enseignantes ce qui leur permet d'acquérir une première expérience et de saisir d'éventuelles opportunités. Par exemple, il n'est pas rare qu'une enseignante reprenne après plusieurs années la direction de l'établissement dans lequel elle travaille, à l'image d'Yvonne Beauquesne qui reprend finalement le Cours Martinet à la demande de sa fondatrice. D'autres instituent des relations en dehors de leur établissement

¹³⁸ AP 3644W 37, bulletin de situation du Cours Fénelon, 15 novembre 1940.

¹³⁹ Concernant le parcours de figures féminines prenant part aux débats sur l'école laïque, voir Mélanie Fabre, *La craie, la plume et la tribune. Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, thèse de doctorat, Paris, EHESS, 2021.

¹⁴⁰ Anne Martin-Fugier, *Les salons de la III^e République. Art, littérature, politique*, Paris, Perrin, 2009. Voir également Rebecca Rogers, *From the Salon to the Schoolroom. Educating Bourgeois Girls in Nineteenth-Century France*, University Park, The Pennsylvania State University Press, 2005.

dans l'espoir de saisir de plus grandes opportunités. Ainsi, Marguerite Teillard-Chambon, directrice de l'Institut Notre-Dame-des-Champs sur laquelle nous reviendrons, arrive à Paris pour finir ses études et se préparer à une carrière dans l'enseignement libre. Elle suit pour cela des cours à la Mutualité Maintenon et y donne en même temps quelques enseignements. Consciente de la nécessité de rencontrer des personnes influentes susceptibles de favoriser sa carrière, elle soigne très tôt ses relations. En 1902, alors qu'elle est à peine âgée de 22 ans, elle écrit à sa famille :

Comme évènement de la semaine il y a mon fameux dîner chez les Pélacot. C'était une réunion de famille mais qui n'en était pas moins intéressante pour moi : Mgr de Pélacot et son grand vicaire, et Monsieur le curé de Saint-Augustin, puis Monsieur et Madame de Veyssière et Monsieur et Madame L., Monsieur Jacques de Pélacot et Monsieur Philippe de Brive qui m'a raccompagnée. [...] Figurez-vous que j'étais à la droite de l'évêque, c'était la première fois que je me trouvais pareil honneur, il est très aimable, a causé avec moi de Mgr Déchelette qu'il connaît beaucoup. [...] Ma cousine m'a présentée au curé de Saint-Augustin Monsieur l'abbé Jouin, un artiste, un poète, paraît-il, qui m'a dit qu'il s'intéresserait à moi s'il entendait parler de situation dans l'enseignement. Et vous pensez qu'il connaît du monde ! [...] J'ai été voir Monsieur l'abbé Guibert cette semaine. Il est toujours très bon pour moi et me porte un réel intérêt. Je n'ai pas causé des affaires des congrégations mais je sais bien que s'il se présentait quelque situation dans l'ordre d'idées dont vous parlez il penserait tout de suite à moi.¹⁴¹

Marguerite Teillard-Chambon profite ici des relations familiales pour tisser des liens au sein des milieux catholiques bourgeois dans l'espoir de trouver un poste lorsqu'elle aura obtenu l'agrégation. Les lettres qu'elle envoie à sa famille laissent transparaître l'ambition de la jeune fille et les réseaux qu'elle tente d'intégrer pour favoriser sa carrière. Ces stratégies portent ses fruits puisqu'elle est sollicitée pour reprendre la direction de l'établissement tenu par la congrégation des Dames de Sion après leur interdiction durant l'été 1904¹⁴².

Une fois en poste, les directrices doivent également développer et entretenir des relations pour recruter un personnel enseignant suffisamment qualifié et réputé qui puisse contribuer à la bonne réputation de l'établissement. Certaines profitent pour cela de l'appui de l'Institut Catholique, notamment Jenny Pimor au Collège d'Hulst et Louise Desrez à l'École normale catholique. Dans ces cas particuliers, ce ne sont peut-être pas elles qui sont à l'origine du recrutement mais elles doivent toutefois entretenir ce réseau professionnel pour maintenir les positions de l'établissement au sein du marché éducatif. Pour faire connaître leur établissement et recruter de nouveaux élèves au sein de l'élite sociale, certaines font des interventions dans des salons mondains, des congrès ou encore des conférences. Madeleine Daniélou par exemple, réalise plus de seize interventions dans

¹⁴¹ Cette lettre est issue des archives personnelles de Marguerite Teillard-Chambon auxquelles Marie-Josèphe Conchon a eu accès, voir Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, Paris, Salvator, 2016, p. 28.

¹⁴² *Ibid.*, p. 37. La congrégation des Dames de Sion est une congrégation missionnaire fondée en 1843.

ces différents endroits à la suite de l'ouverture de son établissement en 1907¹⁴³. Elle va même jusqu'à fonder une association des « Amis de l'École normale libre » et un « comité de propagande » composé d'hommes et de femmes issues de l'élite catholique et ayant comme objectif principal de recueillir des fonds et soutenir financièrement l'ENL¹⁴⁴.

La Société Générale d'Éducation et d'Enseignement (SGEE) s'implique particulièrement dans la promotion de l'enseignement secondaire catholique féminin et se mobilise au tournant des années 1910 pour structurer et unifier cette forme d'éducation dans l'objectif de concurrencer l'enseignement secondaire public. Plusieurs directrices interviennent régulièrement dans le *Bulletin* de l'association et certaines y occupent également des fonctions particulières. On peut par exemple citer Louise Desrez qui rédige plusieurs articles et établit un rapport de la situation de l'enseignement secondaire libre féminin en 1914, ou encore Hélène Liégeois, directrice des études de l'ENL qui vante régulièrement dans ses articles les succès de l'institution de Madeleine Daniélou et propose une harmonisation des traitements des enseignantes et directrices afin d'éviter que ces dernières ne préfèrent l'enseignement public. Marguerite Teillard-Chambon participe elle-aussi à cette forme de promotion de l'enseignement libre féminin puisqu'elle est membre du Comité pour l'enseignement des jeunes filles fondé par la SGEE en 1912 qui met en place un projet de programme pour l'enseignement secondaire catholique féminin¹⁴⁵. Ces trois femmes trouvent ainsi une voix au sein du *Bulletin de la SGEE* qui leur permet de poursuivre leur engagement en faveur de l'éducation féminine au-delà de leurs fonctions de directrices. En outre, cette insertion au sein d'une association majeure de l'enseignement catholique permet de développer des liens avec les milieux catholiques, d'obtenir d'éventuels soutiens mais elle renforce surtout la visibilité de leurs établissements auprès d'un public spécifique.

Enfin, certaines directrices prennent part à des associations visant à protéger et à aider les acteurs et actrices de l'enseignement libre. C'est notamment le cas de Berthe Barbin qui intègre la Société des chefs d'institution de l'enseignement secondaire libre laïque en 1914. Cette association, fondée en 1847, a pour but de « veiller à la dignité et aux intérêts de ses membres, de venir en aide à leurs infortunes, d'entretenir de bons rapports de confraternité et de concourir activement aux progrès de l'enseignement secondaire et de l'éducation de la jeunesse »¹⁴⁶. Elle se veut aussi être un

¹⁴³ B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 63.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 64. Le « comité de propagande » est composé exclusivement de « dames de la société catholique ».

¹⁴⁵ Pour rappel, le comité de l'enseignement des jeunes filles est composé en 1914 de Mlle Teillard-Chambon, Mlle Bourgarel enseignante à l'Institut de la Tour, Mlle Courcault directrice de l'Institut Merici, Louise Desrez directrice de l'ENC, Mlle Duriez directrice de l'Institut de la Tour, Mlle Hébert directrice de l'Institut de la Madeleine, Hélène Liégeois, Mlle Mesnager vice-présidente de l'Union des dames de l'enseignement libre catholique du diocèse de Paris, Mme Pascal Monnet co-directrice du cours Maupré. Voir le chapitre 3.

¹⁴⁶ AN, AJ/16/4744, *Bulletin de l'enseignement secondaire libre laïque*, 1925, p. 1. Ce *Bulletin* est fondé par la Société des chefs d'institution des départements de la Seine, de Seine-et-Oise et de Seine-et-Marne. Une seule publication est présente dans les archives dépouillées et couvre la période 1914-1925.

« centre d'informations » permettant aux directeurs et directrices de ne pas « s'enfermer uniquement dans les devoirs absorbants de sa maison, de ne pas rester étranger à l'initiative de ses collègues et au mouvement des idées qui, dans l'enseignement comme ailleurs, amène sans cesse des transformations et des améliorations utiles »¹⁴⁷. Présentée comme une « communauté d'idées et de devoirs », elle entend nouer des liens « indissolubles » entre les directeurs et directrices de l'enseignement libre laïque, faisant ainsi écho aux initiatives créées dans l'enseignement catholique. Les archives dépouillées ne permettent pas de connaître précisément la portée de cette association mais il est intéressant d'observer que ce mouvement de solidarité, initialement réservé aux hommes, s'ouvre finalement aux femmes après plus de soixante années d'existence, bien après que les premières directrices ont investi l'enseignement secondaire libre à la fin du XIX^e siècle. Une fois encore, c'est Berthe Barbin qui fait ici figure de pionnière puisqu'elle est la première à rejoindre cette association. En 1917, Thérèse Sance, nouvelle directrice du Collège Sévigné, rejoint elle-aussi l'association. Elle sera ensuite suivie par Madeleine Hasenfratz et Marie-Thérèse Gernez en 1924¹⁴⁸. En intégrant ce cadre collectif, ces directrices montrent leur volonté d'étendre leur capacité d'agir à l'extérieur de leur établissement et de s'intégrer dans un espace social plus étendu dans l'objectif de défendre et d'améliorer les conditions de travail de leur profession. Cet élargissement du champ d'action s'observe aussi, nous allons le voir, en dehors de l'environnement professionnel.

b. Intégrer les milieux catholiques et intellectuels

Comme nous l'avons vu précédemment, certaines directrices nouent d'autres relations dans les milieux catholiques et notamment au sein du scoutisme. Mme Martinet, fondatrice et directrice du Cours Martinet, est ainsi considérée comme une des premières cheffes des Guides de France, mouvement scout féminin créé en 1923¹⁴⁹. Un article paru en 1948 dans la revue *La Guide de France* consacre ainsi une double-page au « souvenir des tout premiers chefs du Mouvement : ceux qui nous ont tracé la piste et, aux toutes premières heures, jouirent d'un prestige mérité » et dans laquelle figure un encadré consacré à Mme Martinet :

Pour ses élèves, elle avait imaginé, dès 1922, une association, les « Escoutes de Jeanne d'Arc », inspirée du scoutisme. Ce groupe avait déjà son uniforme, ses insignes, ses traditions qui lui étaient chères, lorsque le chanoine Cornette, qui connaissait Mme Martinet, lui demanda de l'intégrer au Mouvement officiel qu'il débutait [les Guides de France]. Elle sut s'incliner et faire évoluer petit à petit ses « Escoutes » de façon à leurs

¹⁴⁷ AN, AJ/16/4744, *Bulletin de l'enseignement secondaire libre laïque*, 1925, p. 2.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 22-24. D'après la liste des membres fournie dans le *Bulletin*, les femmes restent largement minoritaires encore en 1925.

¹⁴⁹ Marie-Thérèse Cheroutre, *Le Scoutisme au féminin. Les Guides de France, 1923-1998*, Paris, Le Cerf, 2002.

rattacher sans heurts trop violent à la Fédération des Guides de France à laquelle elle apporta, en tant que commissaire, toute son expérience d'éducatrice.¹⁵⁰

Avant même la création du célèbre mouvement scout féminin, Mme Martinet établit sa propre association de scoutisme au sein de son établissement pour jeunes filles. Interpellé par cette initiative, le chanoine Cornette à l'origine des Guides de France convainc Mme Martinet de rejoindre son mouvement et elle y occupe rapidement des responsabilités lui permettant, elle-aussi, de repousser les frontières de son espace professionnel et de faire rayonner plus largement son établissement.

Parmi les directrices étudiées, trois s'insèrent également dans les milieux intellectuels catholiques. Il s'agit de Madeleine Daniélou, Léontine Zanta et Marguerite Teillard-Chambon dont nous proposons un portrait plus détaillé dans la suite de ce chapitre. Toutes les trois prennent la plume et écrivent plusieurs œuvres littéraires ou pédagogiques. Madeleine Daniélou et Léontine Zanta interviennent également dans plusieurs conférences scientifiques : la directrice de l'ENL prend par exemple la parole dans une conférence de la Société de géographie devant un auditoire de 500 personnes mais aussi dans plusieurs congrès diocésains dont le public est formé principalement d'ecclésiastiques¹⁵¹. Léontine Zanta et Marguerite Teillard-Chambon font aussi partie du jury du prix Fémina, prix littéraire composé d'un jury exclusivement féminin, créé en 1904 par la revue *Fémina*, emblème de la presse mondaine féminine¹⁵². Une coupure de presse du *Figaro* datant du 1^{er} décembre 1937 immortalise d'ailleurs la présence de Léontine Zanta parmi ces femmes de lettres :

¹⁵⁰ « Les premiers chefs du Mouvement », *La Guide de France*, Paris, Guide de France, 1948, p. 6-7.

¹⁵¹ Mélanie Fabre, *La cruie, la plume et la tribune. Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, *op. cit.*, p. 396. Mélanie Fabre prend l'exemple de Madeleine Daniélou comme contrepoids des figures d'intellectuelles qu'elle étudie au sein de l'enseignement laïque. Elle la qualifie d'« intellectuelle catholique » engagée pour défendre un enseignement catholique féminin. Notons par ailleurs la présence d'un dossier portant sur la figure de l'intellectuelle et dirigé par Mathilde Dubesset et Florence Rochefort dans la revue *Clio. Histoire, Femmes, Sociétés*, n° 13, 2001.

¹⁵² Guillaume Pinson, « La femme masculinisée dans la presse mondaine française de la Belle Époque », *Clio. Histoire, Femmes, Sociétés*, 2009, n° 30, p. 211-230. Marguerite Teillard-Chambon rejoint en 1946 le jury du prix Féminin alors qu'elle est âgée de 65 ans, voir Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, *op. cit.*, p. 197.

Illustration 31. Léontine Zanta parmi les membres du jury du prix Fémina, 1937.



Source : *Le Figaro*, 1^{er} décembre 1937.

Cinquième femme en partant de la gauche, Léontine Zanta apparaît ici vêtue d'un châle de couleur claire et lève la main lors d'un vote réalisé pendant le déjeuner, présidé par la comtesse Charles de Chambrun. Cette plongée au sein du monde intellectuel bourgeois féminin des années 1930 donne ainsi à voir une tout autre facette de cette femme, ancienne professeure et directrice de la Mutualité Maintenant. Léontine Zanta est également reconnue comme une des représentantes du féminisme catholique et prend notamment position en faveur du droit de vote des femmes¹⁵³. Même si la position de Madeleine Daniélou avec le féminisme est ambiguë et nous y reviendrons, cette dernière participe notamment au congrès Jeanne d'Arc, alors considéré comme une « vitrine » du « féminisme chrétien » qui se développe depuis le début du XX^e siècle¹⁵⁴.

Parmi les directrices étudiées, certaines affichent donc un positionnement singulier qui dévoile une autre dimension du poste de direction au sein de l'enseignement libre. Les premières décennies du XX^e siècle et plus encore l'entre-deux-guerres apparaissent alors comme un tournant dans l'évolution du métier qui semble désormais plus ouvert vers la sphère publique. Le mouvement

¹⁵³ Annabelle Bonnet, « Léontine Zanta, philosophe et romancière : notes sur le parcours d'une pionnière », *Cahiers d'études italiennes*, 2021, n° 32, article consultable en ligne <https://journals.openedition.org/cei/8780>.

¹⁵⁴ Bruno Dumons, « Les congrès Jeanne d'Arc ou la vitrine d'un "féminisme" chrétien », art. cit. Concernant les mobilisations féminines catholiques, voir notamment Bruno Dumons, « Mobilisation politique et ligues féminines dans la France catholique du début du siècle. La ligue des femmes françaises et la ligue patriotique des françaises (1901-1914) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, vol. 73, n° 1, p. 39-50 ; Mathilde Dubesset, « Les engagements catholiques au féminin » dans Bruno Duriez (dir.), *Les catholiques dans la République, 1905-2005*, Paris, Éditions de l'Atelier, 2005, p. 103-114 ; Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme : XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1990 ; Jean-Marie Gillig, *Histoire de l'école laïque en France*, Paris, L'Harmattan, 2014 ; Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, Paris, PUF, 2012. Si les femmes catholiques restent à l'écart de la première vague féministe, plusieurs associations catholiques voient ensuite le jour et défendent notamment le droit de vote des femmes.

initié au sein du catholicisme social dès le début du XX^e siècle participe fortement à cette ouverture en encourageant les femmes catholiques à œuvrer au sein de l'éducation. Certaines bénéficient en outre d'un capital social qui leur permet d'intégrer les milieux bourgeois et intellectuels, alors particulièrement dynamiques à Paris¹⁵⁵. Afin de compléter cette analyse, ce chapitre propose de brosser le portrait de quelques-unes des directrices de l'enseignement libre pour jeunes filles. Leur parcours et leur action sont exceptionnels, mais ils donnent aussi des clefs de lecture permettant d'éclairer le rôle joué par certaines de ces femmes dans la structuration de l'offre éducative privée.

III Des « énergies féminines » dans l'enseignement libre

Sans accès à des archives privées, le parcours de nombreuses directrices identifiées, en particulier celles qui sont à la tête d'établissements laïques, reste malheureusement dans l'ombre. Les quelques dossiers de carrière trouvés sont particulièrement représentatifs de cette invisibilité. Existant uniquement pour les directrices d'établissements déclarés comme étant d'enseignement secondaire, ils sont généralement très minces et comportent le plus souvent des documents portant sur l'établissement et non sur les femmes qui les dirigent¹⁵⁶. Finalement, les seules pour lesquelles l'historien et l'historienne disposent de plus d'informations sont celles qui ont une voix publique, celles qui suscitent l'intérêt de leurs contemporains et qui occupent un espace social qui s'étend bien au-delà de l'enceinte de leur établissement. Par leur caractère exceptionnel, hors du commun, il devient alors possible d'en apprendre davantage sans que cela ne soit aucunement représentatif du profil des femmes qui sont à la tête d'établissements libres pour jeunes filles durant cette période. Il s'agit donc d'ouvrir une galerie de portraits qui, nous l'espérons, pourra être complétée par la découverte de nouvelles archives. Madeleine Daniélou, Léontine Zanta et Marguerite Teillard-Chambon, les trois femmes présentées ici, ont certes un parcours exceptionnel mais elles sont également représentatives de ce que Juliette Rennes qualifie d'« oscillation des positionnements »¹⁵⁷. Malgré leur capacité à repousser les frontières de l'espace social féminin, elles continuent en effet à porter et transmettre au sein de l'enseignement libre de fortes normes de genre. Ces trois parcours de femmes empreints de contradictions, s'ils n'ont pas l'ambition de donner une vue d'ensemble

¹⁵⁵ Pierre Bourdieu, « Le capital social », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1980, vol. 31, n° 1, p. 2-3. Pierre Bourdieu définit le capital social comme « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles » (p. 2).

¹⁵⁶ Voir annexe 2-A-1.

¹⁵⁷ Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, *op. cit.*, p. 126.

du profil des directrices, n'en illustrent pas moins les « oscillations » de l'enseignement libre pour jeunes filles. Plus généralement, ils complètent les travaux portant sur les mobilisations féminines catholiques durant les premières décennies du XX^e siècle et illustrent les propos de Sylvie Fayet-Scribe qui montre à travers l'étude des associations féminines que le catholicisme constitue durant cette période, un « fantastique réservoir d'énergies féminines »¹⁵⁸.

1. Madeleine Daniélou (1880-1956)

Madeleine Daniélou, Clamorgan de son nom de jeune fille, fait partie de la génération de directrices qui grandit en même temps que l'enseignement secondaire public. Fille d'un militaire gradé et issue d'une famille bourgeoise catholique, elle fait toute sa scolarité dans l'enseignement privé, contrairement à ses quatre frères¹⁵⁹. En 1892, après l'affectation de son père en Indochine, elle part vivre à Hanoï alors qu'elle est âgée de douze ans. Elle y suit des cours dans une école mais rentre rapidement en France avec sa mère et elle intègre en 1894 un cours catholique non congréganiste situé à Brest¹⁶⁰. Elle y obtient le brevet supérieur et quitte la Bretagne pour la capitale, seule, à l'âge de 18 ans. Avant l'arrivée de ses parents, elle est hébergée au couvent de l'Oratoire et suit des cours au Collège Sévigné dans l'objectif d'obtenir les diplômes nécessaires pour enseigner. En 1902, elle obtient le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire puis elle prépare, toujours au Collège Sévigné, la licence et l'agrégation. Elle suit dans le même temps des cours à la Sorbonne, notamment les enseignements de littérature de Gustave Lanson qui intervient aussi à l'ENSJF, et les cours de pédagogie d'Émile Durkheim¹⁶¹. En 1903, âgée de 23 ans, elle est reçue première à l'agrégation féminine de lettres et elle enseigne à la rentrée suivante au Collège Sévigné. Cette expérience professionnelle dans l'enseignement laïque reste de courte durée puisqu'elle quitte l'année suivante l'établissement après des divergences de points de vue avec Mathilde Salomon¹⁶². Elle intègre alors le Cours Villiers mais son passage y est là-aussi rapide car en 1906, elle ouvre l'ENC avec Louise Desrez. Ainsi, la diversité de son parcours de formation et ses débuts dans la profession démontrent déjà une volonté de participer à l'œuvre éducative tout en s'associant à un élan réformateur visant à transformer l'offre disponible à destination des jeunes filles.

¹⁵⁸ Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme : XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1990, p. 9. Concernant les mobilisations féminines catholiques, voir notamment Bruno Dumons, « Mobilisation politique et ligues féminines dans la France catholique du début du siècle », art. cit. ; Mathilde Dubesset, « Les engagements catholiques au féminin », art. cit. ; Jean-Marie Gillig, *Histoire de l'école laïque en France*, op. cit.

¹⁵⁹ Sur son état civil, son père occupe le poste de « capitaine adjudant major ».

¹⁶⁰ B.-D. Berger, *Madeline Daniélou, 1880-1956*, op. cit., p. 12-18. Il s'agit du Cours Salvagnac.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 23-41. Concernant Gustave Lanson, voir notamment Martine Jey, « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *Le français aujourd'hui*, 2004, vol. 145, n° 2, p. 15-22.

¹⁶² B.-D. Berger, *Madeline Daniélou, 1880-1956*, op. cit., p. 50. L'auteure ne donne pas davantage de détail sur la nature des oppositions entre Madeleine Daniélou et Mathilde Salomon.

Madeleine Daniélou fait partie des jeunes directrices qui obtiennent des diplômes avant d'enseigner et montre très jeune une forte ambition. Lorsqu'elle quitte Louise Desrez pour mettre en œuvre son propre projet d'école normale, elle plaide pour une éducation féminine plus intellectuelle et une meilleure qualification des enseignantes. Pour cela, elle souhaite permettre aux jeunes filles d'étudier le latin, la philosophie et veut leur donner la possibilité de passer le baccalauréat alors même que les lycées de jeunes filles n'offrent encore que très peu ces opportunités. Elle n'hésite pas non plus à prendre la parole dans des conférences et des congrès proches du catholicisme social pour convaincre l'élite catholique du bienfait de son projet¹⁶³. Son ambition professionnelle la mène ainsi à la tête d'une des plus grandes institutions de l'enseignement libre pour jeunes filles à laquelle elle donne même le nom d'Université libre, intitulé révélateur de l'importance qu'elle lui donne au sein du marché éducatif. À la tête d'une équipe pédagogique composée d'hommes et de femmes, elle assume par ailleurs une fonction d'autorité et participe même à sa mise en scène. Ainsi sur ce cliché pris en 1907, on peut voir Madeleine Daniélou présidant fièrement au milieu de ses collaborateurs et de ses collaboratrices :

Illustration 32. Madeleine Daniélou entourée de ses professeurs, 1907.



Source : Blandine Dominique Berger, *Madeleine Daniélou 1880-1956*, Paris, Éditions du Cerf, 2002, page non numérotée.

¹⁶³ Concernant son implication dans les débats portant sur l'éducation féminine jusqu'en 1914, voir Mélanie Fabre, *La craie, la plume et la tribune. Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, *op. cit.* Les Congrès Jeanne d'Arc sont organisés par le Cercle Catholique de Dames créé en 1901 et se déroulent à l'Institut catholique de Paris jusqu'en 1920, voir Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme*, *op. cit.*, p. 58.

Cette photographie prise lors de l'ouverture de l'École normale libre donne à voir une image de solidité et de légitimité de l'institution naissante. Madeleine Daniélou figure au centre du cliché, de la table et de son équipe qui se répartit équitablement autour d'elle. Elle est aussi la seule vêtue d'une tenue vestimentaire claire, ce qui la distingue nettement et la met en valeur par rapport au reste de l'équipe. C'est ainsi la singularité et l'importance de sa position au sein de l'ENL qui est représentée sur cette photographie. Madeleine Daniélou est en outre entourée majoritairement d'hommes qui sont pour la plupart normaliens, tous agrégés¹⁶⁴. Certains viennent d'établissements masculins prestigieux, tels que le Collège Stanislas et Saint-Louis-de-Gonzague, tandis que d'autres enseignent à l'Institut catholique. Cette mise en scène participe à assoir la légitimité scientifique de l'établissement naissant mais elle met dans le même temps en évidence l'importance du rôle joué par Madeleine Daniélou au sein de celui-ci.

La directrice de l'ENL n'hésite pas non plus à prendre la plume pour s'adresser à des personnalités politiques. En 1912, elle rédige une lettre à l'intention du ministre de l'Instruction publique, Gabriel Guist'hau, pour demander une équivalence entre le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles et le baccalauréat afin d'élargir les conditions d'ouverture des établissements secondaires libres :

J'ai l'honneur d'attirer votre attention sur la difficulté que rencontrent les jeunes filles, anciennes élèves des lycées de l'État et de l'École Normale de Sèvres, et munies du Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, pour ouvrir une maison d'enseignement secondaire privé. La loi de 1850 qui régit l'enseignement secondaire libre ne prévoit pas l'institution de jeunes filles [...] J'ai donc l'honneur de vous prier, Monsieur le Ministre, de vouloir bien reconnaître l'équivalence entre le baccalauréat et le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire pour déclarer l'ouverture d'une maison d'Enseignement secondaire privé pour les jeunes filles¹⁶⁵.

Madeleine Daniélou justifie cette demande d'équivalence en défendant l'idée que le certificat d'aptitude est plus difficile à obtenir que le baccalauréat car il correspond à un niveau d'enseignement plus élevé, celui de la licence. Elle ajoute également qu'il est déjà accepté, comme le baccalauréat, pour préparer une licence. Malgré ses arguments et le réseau d'influence dont bénéficie cette figure singulière de l'enseignement libre, la réponse du ministère ne tarde pas et rejette fermement sa demande en arguant que l'enseignement secondaire libre des jeunes filles n'a

¹⁶⁴ Les deux seules femmes accompagnant Madeleine Daniélou sont Juliette Henry et Hélène Liégeois, ancienne Sévrienne et agrégée de lettres qui enseigne l'histoire à l'ENL puis devient directrice des études de l'établissement. Hélène Liégeois rédige par ailleurs plusieurs articles portant sur l'enseignement secondaire libre des jeunes filles dans le *Bulletin de la SGEE*. Les hommes assis aux côtés de Madeleine Daniélou sont, de gauche à droite, l'abbé Maumus et M. Le Bidois, enseignant de lettres. De gauche à droite et debout, nous retrouvons M. Friocourt enseignant de mathématiques, M. de la Boissière enseignant de lettres, M. Gaillard, M. Durandin enseignant d'histoire et géographie et M. Pinon.

¹⁶⁵ AN, AJ/16/4743, Lettre de Madeleine Daniélou adressée au ministre de l'Instruction publique, mai 1912. Cette lettre est unique car aucune autre revendication n'a été trouvée dans les archives académiques.

pas d'existence légale et qu'en conséquence, aucune demande d'ouverture d'établissement « de ce genre » ne peut être « régulièrement acceptée »¹⁶⁶.

Madeleine Daniélou incarne cette « nouvelle image de la femme chrétienne » qui se développe durant l'entre-deux-guerres, celle des femmes bourgeoises qui travaillent pour s'investir dans le domaine social et éducatif, sortant alors de la sphère privée tout en continuant à partager et transmettre de fortes valeurs chrétiennes¹⁶⁷. Après s'être mariée avec Charles Daniélou, homme politique aux positions contrastées, elle mène de front une carrière professionnelle et une vie de famille, devenant mère de six enfants¹⁶⁸. Elle n'a de cesse de défendre les valeurs du mariage et l'importance du rôle des femmes en tant qu'épouses et mères et plus encore après la crise des années 1930. En 1941, alors même que le régime de Vichy réaffirme l'importance de la famille, elle publie un ouvrage intitulé *Visage de la famille* dont Luc Estang, journaliste et directeur littéraire du journal *La Croix*, rédige une critique :

Bien plus juste est la définition de Mme Daniélou : « L'institution du mariage a, peut-on dire, une triple racine. Elle plonge à la fois dans la nature de l'homme, dans l'intérêt de la société, dans la révélation chrétienne. »

C'est à partir de chacune de ces racines que Mme Daniélou compose le bouquet des fleurs familiales : amour des conjoints l'un pour l'autre, amour maternel, amour paternel, amour filial. Tout cela avec l'incomparable parfum de la charité chrétienne dont nous parlions au début. [...]

On peut dire, écrit Mme Daniélou, que le mariage chrétien, tel que nous le propose l'Église, est le chef-d'œuvre de la nature et de la grâce, parce qu'en lui sont réunies et consacrées à la fois les aspirations les plus profondes du cœur humain et les plus hautes vertus chrétiennes.¹⁶⁹

Ainsi, la religion et la famille représentent les garanties de la stabilité sociale et le mariage en est la clef. Pour Madeleine Daniélou, les « formules de bonheur » sont à rechercher dans le mariage chrétien, à condition de faire preuve de générosité et de patience. La transmission de ces valeurs religieuses est de fait au cœur du modèle éducatif qu'elle prône et elle les diffuse aussi à travers ses différents ouvrages¹⁷⁰. Au nombre de huit, ils sont tous publiés entre 1937 et 1960 alors que

¹⁶⁶ AN, AJ/16/4743, Lettre du directeur de l'enseignement secondaire adressée au vice-recteur de l'académie de Paris, 30 mai 1912.

¹⁶⁷ Entretiens de La Combe-de-Lancey, *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle : à l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, Lyon, Éditions L'Hermès, 1980, p. 159-188.

¹⁶⁸ Patrick Gourlay, *Charles Daniélou (1878-1953)*, *op. cit.* Charles Daniélou occupe différentes fonctions et adhère à différents partis politiques. Maire de Locronan en Bretagne, député conservateur dreyfusard, il devient ensuite sous-secrétaire d'État puis président de la Gauche radicale et ministre.

¹⁶⁹ Luc Estang, « Visage de la famille », dans *Pour restaurer la famille française*, Paris, Maison de la bonne presse, 1941, p. 94.

¹⁷⁰ Elle fonde d'ailleurs une communauté religieuse, Saint-François-Xavier, la même année où elle ouvre le Collège Sainte-Marie, en 1913. Les jeunes filles scolarisées réalisent chaque année une retraite spirituelle avant la rentrée scolaire, voir B.-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, *op. cit.*, p. 97. Dans le contexte des lois anticléricales, cette association n'est pas déclarée au départ comme une congrégation.

Madeleine Daniélou approche la soixantaine et qu'elle est la témoin de nouvelles crises économiques et politiques majeures. Elle publie *Action et Inspiration* en 1937, *L'Éducation selon l'Esprit* en 1939, *Visage de la famille* en 1940, *Livre de la Sagesse pour les Filles de France* en 1942, *Madame de Maintenon éducatrice* en 1946, *Fénelon et le duc de Bourgogne. Étude d'une éducation* en 1955 et enfin *Quand vous prierez* en 1960. Tous traitent des bienfaits de la religion malgré des thématiques différentes et la question de l'éducation féminine y est toujours très présente¹⁷¹. Dans *L'Éducation selon l'Esprit* publié en 1939, elle défend par exemple le principe d'une éducation élitiste, ce que ne manque pas de relever l'hebdomadaire *Les Nouvelles littéraires, artistiques, et scientifiques* :

Une foi spiritualiste anime l'effort de Mme Daniélou. Elle pose formellement, elle aussi, le principe de deux éducations, basé non sur les différences de classes mais sur la valeur des enfants. Certains êtres, dès leur prime jeunesse, se coulent sans révolte dans le moule des habitudes, des traditions, ne réagissent d'aucune façon à la pression sociale, se soumettent docilement aux forces extérieures. D'autres, au contraire, obéissent à leur seule force intérieure, deviennent – et ceci dans tous les domaines, qu'il s'agisse de la pensée, de l'art, de l'industrie, de la vie pratique – des créateurs : l'élite. C'est de l'éducation de cette élite que l'auteur de *L'Éducation selon l'Esprit* s'est attachée à trouver les règles, convaincue que la formation de l'élite, seule susceptible de soulever et d'orienter le monde a été trop négligée. Il ne s'agissait donc pas, pour Mme Daniélou – on le voit – de traiter tous les problèmes pédagogiques.¹⁷²

En pensant un modèle éducatif élitiste qui ne repose pas sur une distinction de classe mais davantage sur un principe méritocratique, Madeleine Daniélou prend ses distances avec le modèle catholique construit au début du XX^e siècle, révélant ainsi qu'elle ne reste pas étrangère aux débats éducatifs qui se font jour durant l'entre-deux-guerres. Toutefois, elle continue d'envisager l'éducation des jeunes filles comme un moyen de maintenir la stabilité et l'unité de la famille par la transmission de fortes valeurs chrétiennes.

Madeleine Daniélou incarne donc l'engagement féminin, caractéristique du catholicisme social du début du XX^e siècle. Sa personnalité et son action, tout comme sa position de femme de ministre, lui procurent une visibilité que d'autres n'ont pas. De fait Louise Desrez, pourtant directrice d'une autre grande institution, l'ENC, elle-aussi engagée pour l'éducation des jeunes filles et auteure d'un rapport sur l'enseignement secondaire libre féminin en 1914 demeure une figure de l'ombre. Plus que l'importance de leur action en faveur de l'éducation féminine, il est possible que cette particularité soit liée à la présence de ces femmes dans des réseaux relationnels. Cette hypothèse semble d'ailleurs se vérifier à travers le portrait de Léontine Zanta dont les archives rendent davantage compte de son parcours exceptionnel et de son engagement au sein du féminisme

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 315.

¹⁷² « Le livre de la semaine », *Les Nouvelles littéraires, artistiques, et scientifiques*, Paris, Larousse, 16 décembre 1939. Cet hebdomadaire est créé en 1922 et disparaît en 1985 après avoir changé de nom à plusieurs reprises.

catholique que de son investissement durant de nombreuses années au sein de la Mutualité Maintenenon.

2. Léontine Zanta (1872-1942)

Léontine Zanta appartient à la même génération de directrices que Madeleine Daniélou bien qu'elle soit un peu plus âgée. Elle est également originaire de province et son père, Charles Zanta, est professeur de grammaire¹⁷³. Longtemps absente des travaux portant sur l'histoire des femmes malgré son parcours hors du commun, elle suscite davantage l'intérêt depuis quelques années¹⁷⁴. En 1997, une biographie rédigée par Henri Maleprade, magistrat à la cour des comptes, paraît avec l'ambition de mettre en lumière cette figure féminine : « c'est là un ouvrage fort intéressant, consacré à une personnalité qui mérite d'être plus connue qu'elle ne l'est »¹⁷⁵. Cette remarque s'avère d'autant plus vraie lorsqu'on croise à nouveau le nom de cette femme au détour d'une page des *Mémoires d'une jeune fille rangée* rédigées par Simone de Beauvoir. Elle se souvient alors d'un article qu'elle a lu sur le parcours exceptionnel de Léontine Zanta et de quelle manière celui-ci l'a influencée dans sa volonté de poursuivre des études de philosophie :

Ce qui m'aurait plu, ç'aurait été de continuer mes études de philosophie. J'avais lu dans une revue un article sur une femme philosophe qui s'appelait Mlle Zanta : elle avait passé son doctorat ; elle était photographiée devant son bureau, le visage grave et reposé ; elle vivait avec une jeune nièce qu'elle avait adoptée : ainsi avait-elle réussi à concilier sa vie cérébrale avec les exigences de sa sensibilité féminine¹⁷⁶.

Décrite comme une « femme philosophe » qui parvient à concilier son identité de femme et ses ambitions intellectuelles, Léontine Zanta diffuse auprès de la plus jeune génération une image bien loin de celle de l'épouse et de la mère au foyer. Première femme française à obtenir un doctorat de philosophie en 1914 alors même que cette discipline est officiellement exclue du programme d'enseignement féminin, elle se décrit elle-même comme une pionnière¹⁷⁷ :

- Mon enfance ? studieuse, oui, calme, non ! Tout ce que je faisais, je le faisais avec fièvre,

¹⁷³ Sur l'état civil de Léontine Zanta, son père est déclaré comme étant professeur de lycée et sa mère, Philomène Zanta, sans profession. Un article de presse paru en 1914 précise que son père est professeur de grammaire, voir André Arnyvelde, « Les fleurs de la Doctoresse », *Les Annales*, 31 mai 1914, p. 461. Léontine Zanta déclare en 1914 qu'il enseignait à l'université de Colmar, voir Suzy Mathis, « Mlle Léontine Zanta. La première femme française ayant obtenu le titre de docteur en philosophie pour le grand doctorat d'État », *Les Dimanches de la femme : supplément de la « Mode du jour »*, 29 décembre 1935, p. 3.

¹⁷⁴ Elle attire notamment l'attention de la sociologue et philosophe Annabelle Bonnet, voir Annabelle Bonnet, *La barbe ne fait pas le philosophe*, op. cit. ; Annabelle Bonnet, *Léontine Zanta. Histoire oubliée de la première docteure française en philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2021 ; Annabelle Bonnet, « Léontine Zanta, philosophe et romancière », art. cit.

¹⁷⁵ Compte-rendu non signé, *Vie Sociale*, n° 3, 1998, p. 80. Henri Maleprade, *Léontine Zanta (1872-1942) vertueuse aventurière du féminisme*, Paris, Rive Droite, 1997. Cette biographie est rédigée par le mari de la nièce de Léontine Zanta.

¹⁷⁶ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, 1958, p. 222.

¹⁷⁷ Sa thèse porte sur le stoïcisme et ses liens avec le christianisme au cours du XVI^e siècle.

dans l'enthousiasme. J'aimais les études, mais parce que j'y réussissais et que je voulais y obtenir la première place. J'avais le désir de faire quelque chose qu'aucune autre femme n'aurait jamais fait. J'avais la vocation d'une pionnière, d'une première !

- Ainsi, mademoiselle, dès votre jeunesse, vous avez manifesté le désir impérieux de vous évader des sentiers battus, de ne pas grandir comme une jeune fille pareille aux autres pour qui le mariage est à la fois un but et une fin ?

- Hé oui ! j'avais ce désir d'évasion, j'étais de plus terriblement curieuse et frondeuse. Il suffisait qu'une porte soit fermée pour que l'envie me prenne de l'ouvrir, qu'un livre me soit défendu pour que j'aie envie de le lire ! Cette passion de l'étude me conduisit, après avoir passé avec succès les épreuves du baccalauréat, à m'inscrire comme étudiante en philosophie à la Sorbonne. Pensez qu'au moment où je l'affrontais, le baccalauréat était encore réservé aux garçons !¹⁷⁸

Dans cet entretien réalisé pour *Les Dimanches de la femme*, supplément de la revue *La Mode du jour* qui s'adresse à la bourgeoisie féminine, Léontine Zanta affiche avec une ferme volonté son désir de conquérir de nouveaux territoires masculins que « jamais aucune femme n'avait abordé ». Elle y reconnaît aussi l'influence de son père qui la pousse à faire des études, « comme un garçon » :

J'avais été élevé moi-même, un peu comme garçon : mon père, Alsacien d'origine, professait avant la guerre de 1870 à l'Université de Colmar, ayant opté pour la France ; après la guerre il n'eut qu'un désir : avoir un fils à donner au pays. Ce fils fut une fille : moi ! ceci l'incita à m'élever comme un garçon.¹⁷⁹

Comme d'autres femmes appartenant à l'élite intellectuelle, c'est l'intervention de la figure paternelle qui permet à cette jeune fille d'oser pénétrer dans des espaces de savoir encore fermés¹⁸⁰. Après avoir obtenu une licence de philosophie en 1897 alors qu'elle est âgée de vingt-cinq ans, elle poursuit ses études tout en cumulant une activité d'enseignante de philosophie puis de directrice à la Mutualité Maintenon¹⁸¹ :

J'étais désireuse d'accéder aux plus hauts grades universitaires : le grand doctorat d'État en Philosophie que jamais aucune femme n'avait abordé, je l'abordais, moi ! Mais je comptais sans les difficultés de la vie. Je dus le préparer tout en assumant les charges de ma situation de professeur, de directrice d'un collège d'enseignement supérieur et de

¹⁷⁸ Suzy Mathis, « Mlle Léontine Zanta. La première femme française ayant obtenu le titre de docteur en philosophie pour le grand doctorat d'État », *Les Dimanches de la femme : supplément de la « Mode du jour »*, 29 décembre 1935, p. 3. *Les Dimanches de la femme* paraît entre 1922 et 1944. Il comprend des articles prodiguant des conseils sur la mode et la beauté mais aussi concernant la décoration de la maison. On y trouve également des patrons pour réaliser des ouvrages de couture et de broderie ainsi que des actualités littéraires et des extraits de livres.

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ L'influence de la figure paternelle dans la poursuite d'études est régulièrement évoquée, par Simone de Beauvoir et Michelle Perrot par exemple, mais aussi plus largement par les premières générations d'enseignantes du secondaire public, voir Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*

¹⁸¹ AN LH//2766/9, dossier de Légion d'Honneur de Léontine Zanta. Elle est faite Chevalier de la Légion en 1932 en qualité de « femme de lettres ».

chef de famille, car je perdis de bonne heure mon père.¹⁸²

Ce n'est donc finalement que dix-sept ans après avoir passé sa licence que Léontine Zanta obtient son doctorat après de longues années d'études menées en parallèle de ses engagements dans l'enseignement libre. Elle est alors âgée de 42 ans. *Les Annales politiques et littéraires*, revue qui rencontre un certain succès auprès de la bourgeoisie et qui s'intéresse à l'éducation féminine, relaye elle-aussi la nouvelle et diffuse un portrait de Léontine Zanta, probablement celui décrit par Simone de Beauvoir :

Illustration 33. Portrait de Léontine Zanta, 1914.



Source : André Arnyvelde, « Les fleurs de la Doctoresse », *Les Annales politiques et littéraires*, 31 mai 1914, p. 461¹⁸³.

Léontine Zanta est représentée à son bureau derrière lequel se dresse une bibliothèque remplie de livres. Toute la mise en scène, jusqu'à la disposition de feuilles devant elle et la position de ses mains qui semblent annoncer un geste d'écriture, vise à représenter la nouvelle docteure comme une femme de savoir, à l'instituer dans un nouvel espace social. Cependant, l'obtention du grade de docteur ne permet pas pour autant à Léontine Zanta d'ouvrir toutes les portes puisqu'elle

¹⁸² Suzy Mathis, « Mlle Léontine Zanta. La première femme française ayant obtenu le titre de docteur en philosophie pour le grand doctorat d'État », art. cit. Léontine Zanta enseigne la philosophie à la Mutualité Maintenant dès son ouverture en 1900 et devient successivement vice-présidente puis présidente à partir de 1910, voir AN LH//2766/9.

¹⁸³ La revue est fondée par le journaliste Jules Brisson en 1883. En 1907 est créée « l'Université des *Annales* » qui propose des cours et conférences à destination des jeunes filles.

n'obtient jamais de chaire de philosophie¹⁸⁴. Elle poursuit donc sa carrière au sein de l'enseignement libre et reste longtemps à la présidence de la Mutualité Maintenon, établissement libre qui propose une éducation secondaire et supérieure pour jeunes filles ainsi qu'une caisse de prévoyance pour assurer la retraite des enseignantes¹⁸⁵. Son passage dans l'enseignement secondaire public est bref et témoigne d'une pratique observée durant la Première Guerre mondiale puisqu'elle enseigne uniquement durant le premier trimestre de l'année 1916 au lycée Buffon, établissement pour garçons¹⁸⁶. À travers cette expérience professionnelle, Léontine Zanta montre une nouvelle fois sa volonté de sortir des « sentiers battus » et de dépasser les frontières de l'espace social féminin. Elle poursuit donc son engagement en faveur de l'éducation féminine et elle trouve visiblement de grandes satisfactions à enseigner la philosophie aux jeunes filles qui ont « tant d'âme, un désir si noble, si ardent de comprendre, de se développer, devenir, enfin, des êtres humains, pleinement, intégralement »¹⁸⁷.

Léontine Zanta prend également part au mouvement féminin catholique qui se développe depuis la fin du XIX^e siècle¹⁸⁸. Dans les années 1920, elle se prononce notamment en faveur du droit de vote des femmes et pour l'ouverture des carrières libérales aux femmes tout en continuant d'affirmer l'importance du rôle d'épouse et de mère. Elle n'hésite pas à prendre la plume pour faire part de ses opinions et elle use d'une parole publique en donnant plusieurs conférences sur le féminisme à la Société de géographie¹⁸⁹. Elle publie également un ouvrage en 1922, *Psychologie du*

¹⁸⁴ Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale qu'une femme accède finalement à une chaire de philosophie, voir Annabelle Bonnet, « Léontine Zanta, philosophe et romancière », art. cit. Plus généralement concernant l'accès des femmes aux postes universitaires, voir notamment Christophe Charle, « 7. Les femmes dans l'enseignement supérieur. Dynamiques et freins d'une présence 1946-1992 » dans Patrick Fridenson, *Avenirs et avant-gardes en France XIX^e-XX^e siècles. Hommage à Madeleine Rebérioux*, Paris, La Découverte, 1999, p. 84-105 ; Rebecca Rogers et Pascale Molinier (dir.), *Les femmes dans le monde académique : perspectives comparatives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016.

¹⁸⁵ Concernant le fonctionnement de cet établissement, voir le chapitre 1.

¹⁸⁶ AN LH//2766/9, dossier de Légion d'Honneur de Léontine Zanta. En revanche, le dossier, pas plus que les archives dépouillées portant sur la Mutualité Maintenon, ne permet de connaître avec certitude la durée durant laquelle elle est à la tête de cet établissement pour jeunes filles. En 1927, elle est toujours mentionnée comme présidente de la Mutualité Maintenon lorsque Marguerite Teillard-Chambon y est nommée vice-présidente, voir Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, op. cit., p. 105. Concernant les enseignantes du secondaire féminin qui exercent temporairement dans les lycées de garçons durant la Première Guerre mondiale, voir Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit.

¹⁸⁷ Marthe Bertheaume, *Une belle œuvre d'art : la vie de Léontine Zanta*, tapuscrit jamais édité, milieu des années 1950, cité par Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, op. cit., p. 24. Un exemplaire photocopié du tapuscrit est conservé à la bibliothèque Marguerite Durand.

¹⁸⁸ Pour une histoire des mouvements féministes, voir notamment Laurence Klejman et Florence Rochefort, *L'égalité en marche : histoire du mouvement féministe en France, 1868-1914*, Paris, Presse FNSP-Des Femmes, 198 ; Christine Bard, *Les filles de Marianne. Histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, Fayard, 1995 ; Bibia Pavard, Florence Rochefort, Michelle Zancarini-Fournel, *Ne nous libérez pas, on s'en charge : Une histoire des féminismes de 1789 à nos jours*, Paris, La Découverte, 2020.

¹⁸⁹ On peut notamment citer des articles publiés dans *L'Écho de Paris*, *Le Correspondant*, *Le Figaro*, *La Revue hebdomadaire* ou encore dans le journal féministe *La Française*, voir Annabelle Bonnet, « Léontine Zanta, philosophe et romancière », art. cit. En 1927, elle publie dans *La Revue des jeunes* présentée comme un « organe de pensée catholique et française d'information et d'action » un article intitulé : « Le féminisme. Son évolution. Ses tendances actuelles », 10-25 décembre 1927, n° 20, p. 619-646. Cette revue publie par ailleurs le programme de son cycle de conférences données au sein de

féminisme, dans lequel elle fait part de sa vision du féminisme et de son positionnement en faveur du droit de vote des femmes¹⁹⁰. En décembre 1923, elle publie également un article dans la une du *Figaro* et partage son opinion auprès d'un large lectorat bourgeois et aristocrate :

Aujourd'hui qu'un nouveau débat sur le vote des femmes vient d'apporter tant de confusion à la Chambre avec ses projets, contre-projets, amendements, articles présentés, retirés, démarqués, je me demande si, vraiment, cette idée confuse que représente le mot féminisme n'a pas contaminé cette autre idée si simple et si claire pourtant du droit de vote de la femme ?

Je sais bien que le féminisme n'est pas à la mode et que le vote des femmes pâlit quelque peu de cette défaveur [...] Nous voyons toujours se dresser devant nous le spectre des premières féministes à l'allure ridicule [...]

Pensez donc à tout ce que le code napoléonien contient d'absurdités et d'injustices vis-à-vis de la femme et vous comprendrez qu'elle ait envie de le réviser, mais elle ne le pourra que du jour où elle prendra elle-même une part active à la confection des lois, c'est-à-dire lorsqu'elle sera munie de son bulletin de vote. Alors peut-être on reconnaîtra que ce geste de le jeter dans l'urne n'a rien d'inesthétique, qu'il est symbolique, d'une vraie grandeur morale, car il signifie liberté.

Ce jour-là, la femme s'affirmera comme une personne morale devant la nation ; c'est le premier et le dernier mot de la liberté¹⁹¹.

Le discours de Léontine Zanta qui, tout en critiquant les féministes, n'en défend pas moins le droit de vote des femmes, est caractéristique des positions de nombreuses femmes bourgeoises et catholiques qui participent à l'élan impulsé par Marie Maugeret. Cette fille de médecin, auteure de plusieurs ouvrages et travaillant dans l'édition, fonde en effet un périodique intitulé « Le Féminisme Chrétien » en 1896. Elle crée en 1898 l'Union nationaliste des femmes françaises et elle est considérée comme étant à l'origine du mouvement visant à institutionnaliser ces initiatives féminines catholiques¹⁹². Cet engagement en faveur d'une évolution du rôle social des femmes n'empêche pas pour autant Léontine Zanta de revendiquer la supériorité des valeurs chrétiennes à travers les ouvrages qu'elle publie.

Enseignante, directrice, philosophe, Léontine Zanta est aussi une femme de lettres qui publie cinq livres dont quatre romans. En 1922, son premier roman paraît et relate le parcours douloureux d'une étudiante en philosophie, Madeleine, qui ne parvient pas à concilier l'amour et le savoir. Dans *La Science et l'amour : journal d'une étudiante*, Léontine Zanta met ainsi en scène une figure qui se diffuse

la Société de géographie, voir *La Revue des jeunes*, 25 mars 1921, p. 3. On peut notamment y lire le titre des interventions de Léontine Zanta : « Le féminisme et son évolution », « Psychologie générale du Féminisme », « Le Féminisme et la Sensibilité de la Femme », « Le Féminisme et l'Intelligence de la Femme » et « Le Féminisme et l'Individualisme féminin ».

¹⁹⁰ Léontine Zanta, *Psychologie du féminisme*, Paris, Plon, 1922.

¹⁹¹ Léontine Zanta, « La Femme électeur », *Le Figaro*, 20 décembre 1923.

¹⁹² Bruno Dumons, « Les congrès Jeanne d'Arc ou la vitrine d'un "féminisme" chrétien », art. cit. Marie Maugeret est en outre proche du catholicisme social.

alors plus largement dans la littérature, celle de l'étudiante, mais elle lui apporte de nouveaux traits en l'associant à une discipline considérée comme un espace de savoir masculin¹⁹³. Son second roman, *La part du feu*, paru en 1927, se consacre lui-aussi au statut singulier de la femme philosophe¹⁹⁴. On y retrouve le personnage de Sabine, licenciée de philosophie qui tombe amoureuse d'un médecin marié et qui trouve finalement la voie de la raison à travers la religion. Elle publie ensuite deux ouvrages portant sur des figures féminines catholiques : *Sainte Odile* en 1931 et *Sainte Monique et son fils* en 1941¹⁹⁵. Léontine Zanta donne ainsi à voir des femmes prises entre leur quête de savoir et leur identité de femme et elle conclut finalement à une incompatibilité. Que ce soit à travers le personnage de Madeleine dans *La Science et l'amour* ou de Sabine dans *La part du feu*, ses héroïnes ne parviennent pas à concilier leur vie privée et professionnelle et la philosophie les éloigne finalement de la morale et du bonheur¹⁹⁶. Tout comme Madeleine Daniélou, elle semble par ailleurs rejoindre le discours diffusé par le régime de Vichy et déclare en 1941 aux anciennes diplômées d'avant-guerre qu'il est important de « faire fructifier leur culture au foyer »¹⁹⁷.

Enfin, Léontine Zanta participe elle-aussi à des réseaux littéraires et mondains. Elle organise différents événements à son domicile à Neuilly où différentes personnalités, dont Marguerite Teillard-Chambon, se réunissent¹⁹⁸. Elle devient également membre du jury du Prix Fémina et y restera jusqu'à son décès en 1942.

Léontine Zanta œuvre donc de longues années au sein d'un établissement ayant pour objectif de proposer des « cours supérieurs préparant aux plus hauts grades et accessibles aux bourses les plus modestes » et elle participe de ce fait à ouvrir l'accès des femmes à certains diplômes, notamment le baccalauréat, les licences ainsi que les certificats d'aptitude à l'enseignement et les agrégations¹⁹⁹. Pour autant, ses différents engagements ne s'associent pas d'une profonde remise en question des rôles sociaux. Selon Colette Yver, femme de lettres connue pour ses positions antiféministes, Léontine Zanta est « l'exemple de ce qu'une femme peut démêler des problèmes les

¹⁹³ Léontine Zanta, *La Science et l'amour, journal d'une étudiante*, Paris, Plon, 1922. Concernant l'émergence de la figure de l'étudiante, voir notamment Carole Lécuyer, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e République : l'étudiante », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 1996, n° 4 ; Jean-François Condette, « "Les Cervelines" ou les femmes indésirables », *Carrefours de l'éducation*, 2003, n° 15, n° 1, p. 38-61 ; Amélie Puche, *Les femmes à la conquête de l'université (1870-1940)*, Paris, L'Harmattan, 2022.

¹⁹⁴ Léontine Zanta, *La part du feu*, Paris, Plon, 1927.

¹⁹⁵ Signe que ses œuvres rencontrent un certain succès, son dossier de Légion d'Honneur mentionne par ailleurs qu'elle reçoit plusieurs prix littéraires pour ses œuvres dont le prix Marcelin-Guérin pour sa thèse, le prix Sobrier-Arnoud ou encore le prix Alice-Louis Barthou, voir AN LH//2766/9, dossier de Légion d'Honneur de Léontine Zanta.

¹⁹⁶ Annabelle Bonnet, « Léontine Zanta, philosophe et romancière », art. cit.

¹⁹⁷ *La Voix française*, 12 septembre 1941, cité par Juliette Rennes, *Femmes en métiers d'hommes. Cartes postales 1890-1930*, Saint-Pourçain-sur-Sioule, Bleu autour, 2013, p. 126.

¹⁹⁸ Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, op. cit., p. 78.

¹⁹⁹ AN, AJ/16/4738, brochure de la Mutualité Maintenant, 1912-1913.

plus ardu de la pensée tout en restant infiniment femme »²⁰⁰. Plus généralement, tout comme Madeleine Daniélou, Léontine Zanta illustre elle-aussi cette nouvelle image de la femme chrétienne encouragée par le catholicisme social dans les premières décennies du XX^e siècle²⁰¹. Marguerite Teillard-Chambon, amie de Léontine Zanta et directrice de l'Institut de Notre-Dame-des-Champs, s'inscrit elle-aussi dans ce nouveau modèle féminin. Lors de la disparition de Léontine Zanta, elle publie d'ailleurs un article en hommage à celle qui « n'avait rien d'une "femme savante" », à celle qui « était femme, tout simplement, et avec grâce »²⁰².

3. Marguerite Teillard-Chambon (1880-1957)

Le dernier portrait présenté est celui de Marguerite Teillard-Chambon, née la même année que Madeleine Daniélou. Elle est également originaire de province puisque sa famille est installée dans le Cantal, dans le lieu-dit du Chambon. Issue d'une famille bourgeoise catholique, son père est conducteur de travaux puis ingénieur à la Compagnie des chemins de fer de Charentes mais aussi un homme de lettres, membre de l'Académie des sciences, des belles-lettres et des arts de Clermont-Ferrand²⁰³. Elle fait d'ailleurs sa scolarité dans cette ville, dans un établissement congréganiste tenu par les sœurs du Bon Pasteur. Son père l'encourage à poursuivre ses études alors que la famille se retrouve ruinée. Après avoir obtenu son brevet supérieur en 1898, elle arrive à Paris en 1900 où elle intègre la Mutualité Maintenon afin de préparer le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire ainsi que l'agrégation²⁰⁴. Alors sous la direction de Mme Paris, sa fondatrice, elle y rencontre Léontine Zanta, jeune enseignante de philosophie. Conformément au fonctionnement de la Mutualité Maintenon, elle donne quelques heures de cours tout en suivant la préparation au concours²⁰⁵. En novembre 1900, elle écrit à son père et lui raconte ses premières expériences en tant qu'enseignante :

²⁰⁰ Colette Yver, « L'Intellectuelle », *La liberté*, 16 mai 1921, p. 2. Colette Yver fait aussi partie du jury du prix Fémina et publie différents romans dont *Les Cervelines* paru en 1903.

²⁰¹ Anna Lampérière, figure féminine dont nous reparlerons dans la partie suivante, s'intègre elle-aussi dans cet engagement féminin bourgeois et catholique, voir Anne Epstein, « Anna Lampérière, solidarité et citoyenneté féminine sous la Troisième République », *Genre & Histoire*, 2008, n° 3.

²⁰² Claude Aragonnès, « Mort de Léontine Zanta », *Journal des débats politiques et littéraires*, 24 juin 1942, p. 4. Claude Aragonnès est le pseudonyme utilisé par Marguerite Teillard-Chambon.

²⁰³ Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, *op. cit.*, p. 14. Si cette biographie n'est pas réalisée par une historienne, l'auteure est néanmoins la seule à ce jour à avoir eu accès aux archives familiales de Marguerite Teillard-Chambon sur lesquelles elle s'appuie dans son ouvrage. Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955), prêtre jésuite et professeur de géologie à l'Institut catholique de Paris, est le cousin de Marguerite Teillard-Chambon.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 17-23.

²⁰⁵ Pour celles qui préparent les concours de l'enseignement, la Mutualité Maintenon leur propose de compléter leur formation avec une partie pratique qui consiste à réaliser quelques heures de cours au sein de l'établissement.

Il y a les leçons de rédaction où il faut expliquer à des bambines leurs sujets : quatre par semaine et puis la correction de nombreux cahiers qui est une chose nouvelle pour moi et que je dois faire avec grand soin et équité etc. car Madame Paris les voit et exige que cela soit très bien fait²⁰⁶.

Aux heures de cours s'ajoutent les heures de correction ce qui demande à Marguerite Teillard-Chambon un investissement important alors qu'elle prépare entre 1900 et 1904 deux concours pour l'enseignement des jeunes filles et qu'elle suit des conférences à la Sorbonne. Elle obtient d'abord le certificat en 1902, la même année que Madeleine Daniélou et échoue l'année suivante aux oraux du concours d'agrégation alors que la future directrice de l'ENL y est reçue première. En 1904, âgée de 23 ans, Marguerite Teillard-Chambon est finalement reçue deuxième à l'agrégation de lettres²⁰⁷. Grâce aux relations qu'elle a su développer depuis son arrivée à Paris, elle est rapidement contactée pour reprendre la direction de l'établissement précédemment tenu par la congrégation des Dames de Sion situé 61 bis rue Notre-Dame-des-Champs dans le VI^e arrondissement. Cependant, l'interdiction de la congrégation et l'exil d'une partie des sœurs n'empêchent pas ces dernières de garder la main sur leur établissement, comme en témoigne Marguerite Teillard-Chambon dans sa correspondance avec son cousin Pierre Teilhard de Chardin. Ainsi lors de sa première rentrée en 1904, elle lui confie que toutes les enseignantes sont des sœurs des Dames de Sion et que Mère Théodorine exerce toujours l'autorité au sein de l'établissement. Elle évoque le peu de marge de manœuvre dont elle dispose puisqu'elle ne peut rien modifier quant à l'organisation et doit simplement se contenter de poursuivre l'œuvre des religieuses²⁰⁸. Ce n'est que lors de la rentrée de 1906 qu'elle lui fait part de sa satisfaction d'avoir réussi à mettre en place une nouvelle organisation et d'avoir pu recruter de nouvelles enseignantes. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, Marguerite Teillard-Chambon s'investit pour mettre en œuvre une préparation au baccalauréat au sein de l'Institut Notre-Dame-des-Champs et continue d'enseigner quelques heures en parallèle de ses missions de directrice. D'après sa correspondance, ce métier semble beaucoup l'accaparer mais son engagement lui procure de grandes satisfactions. En outre, son action ne s'arrête pas non plus à l'enceinte de son établissement puisqu'elle intègre la SGEE en 1911 après avoir été nommée membre du Comité pour l'enseignement des jeunes filles constitué dans le but d'organiser et promouvoir l'enseignement féminin catholique²⁰⁹. Elle participe notamment à la mise en œuvre d'un programme d'études pour les établissements secondaires féminins catholiques dans l'objectif de développer l'accès au baccalauréat pour les jeunes filles

²⁰⁶ Archives privées de la famille Teillard-Chambon, lettre de Marguerite adressée à son père, 29 novembre 1900, citée par Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, op. cit., p. 25.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 35.

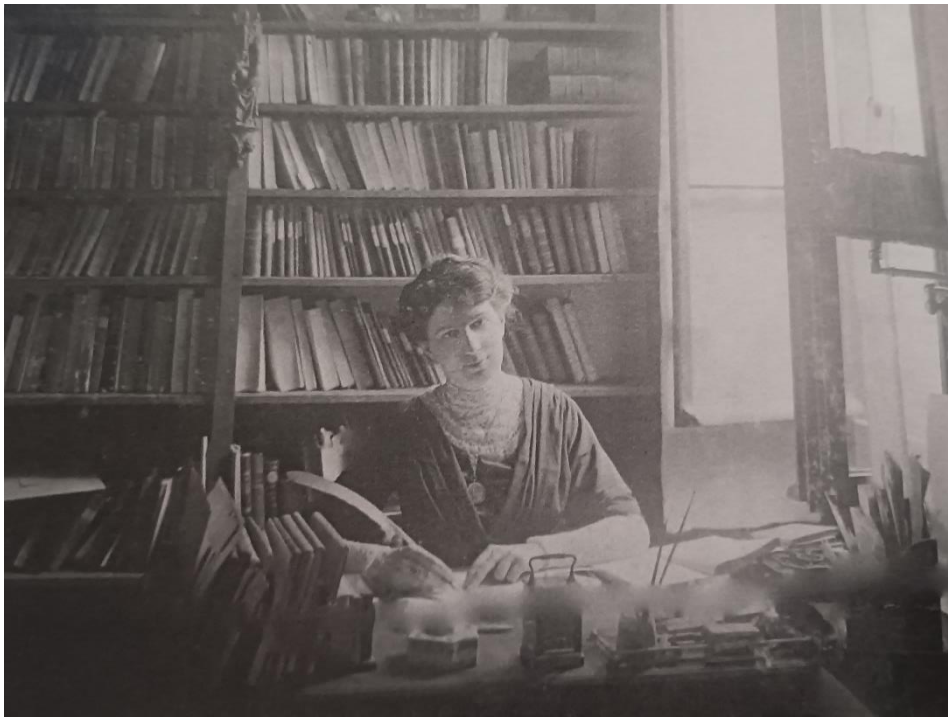
²⁰⁸ *Ibid.*, p. 41.

²⁰⁹ Pour une présentation du comité et l'action de Marguerite Teillard-Chambon, voir le chapitre 3.

issues de l'élite sociale. Son action au sein de la SGEE permet alors de développer une nouvelle formation au sein de l'enseignement catholique et de le structurer.

En 1914, la congrégation des Dames de Sion l'informe de son souhait de revenir s'installer à l'établissement pour en reprendre la direction. Marguerite Teillard-Chambon doit donc se mettre en quête d'un nouveau local. Grâce aux administrateurs dont elle s'est entourée, ils acquièrent un terrain rue du Montparnasse et font construire un immeuble²¹⁰. À la rentrée 1915, Marguerite Teillard-Chambon est finalement libérée de la tutelle des Dames de Sion et s'installe dans les nouveaux bâtiments. Signe que cette étape est importante dans la vie de la jeune femme, une photographie est prise pour immortaliser ce moment et elle est conservée dans les archives familiales :

Illustration 34. Marguerite Teillard-Chambon, 1915.



Source : archives familiales, Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, op. cit., page non numérotée.

La mise en scène rappelle beaucoup celle du cliché de Léontine Zanta paru un an plus tôt et il n'est d'ailleurs pas impossible qu'il ait été une source d'inspiration au vu de l'amitié qui s'est nouée entre les deux femmes²¹¹. On retrouve ici la volonté de montrer l'image d'une femme de lettres sans pour autant que celle-ci ne vienne subvertir l'ordre genré. Dans les années qui suivent, Marguerite Teillard-Chambon développe son établissement avec succès mais des soucis de santé l'obligent à

²¹⁰ Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, op. cit., p. 55.

²¹¹ *Ibid.*, p. 56. Marguerite Teillard-Chambon assiste à la soutenance de doctorat de Léontine Zanta le 19 mai 1914. Les deux femmes effectuent par ailleurs plusieurs séjours, en Auvergne dans la famille de Marguerite et à l'étranger.

confier la direction à Alix Lisbonis en 1925²¹². Elle continue cependant d'y enseigner de longues années et poursuit aussi son engagement au sein de l'Union des maisons secondaires de jeunes filles²¹³. Fondée en 1923 et rattachée à l'Alliance des maisons d'éducation chrétienne, elle-même créée en 1871 et destinée à promouvoir et défendre l'enseignement catholique, Marguerite Teillard-Chambon s'investit dès le départ dans cette association et elle est nommée secrétaire générale en 1926. En outre, l'association publie une revue, *Studia*, dont elle prend la direction et dans laquelle elle publie régulièrement des articles²¹⁴. Son rôle marque l'histoire de l'Union, ce dont témoigne l'historien Bernard Plonger :

L'enseignement libre féminin manifeste une vitalité exemplaire : il a sa propre « Alliance » qui groupe 426 établissements en France et 177 à l'étranger. Un premier projet de fédération des établissements des deux sexes remontait à 1913. Il aboutit, en 1923, à la création de l'Union qui tient le premier congrès féminin d'enseignement secondaire sous les auspices de l'Alliance : le succès dépasse les espoirs de Mlle Teillard-Chambon, qui durant de longues années restera l'âme de l'Union ; les 230 auditrices de 1923 se multiplieront sous son influence internationale.²¹⁵

L'engagement de Marguerite Teillard-Chambon au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles dépasse là-encore l'enceinte de son établissement. Elle participe de différentes manières à sa structuration mais elle démontre aussi la volonté de construire un cadre collectif pour les enseignantes et directrices. La SGEE confirme d'ailleurs l'importance de son action lorsqu'elle refuse d'accepter la démission de Marguerite Teillard-Chambon du poste de vice-présidente. Dans une lettre qui lui est adressée, la SGEE déclare vouloir lui « réserver sa place, si méritée » où elle exerce « avec une haute et précieuse influence, dans le Comité de l'enseignement des jeunes filles »²¹⁶.

En parallèle de ses activités au sein de l'enseignement libre, Marguerite Teillard-Chambon se met à écrire et publie sept ouvrages sous le pseudonyme de Claude Aragonnès²¹⁷. En employant un prénom mixte, la femme de lettres efface son identité féminine mais elle ne semble pas pour autant

²¹² *Ibid.*, p. 83. C'est cette année que l'établissement apparaît dans les archives académiques dépouillées puisqu'Alix Lisbonis le déclare comme étant d'enseignement secondaire. Malgré les diplômes en sa possession, Marguerite Teillard-Chambon ne possède pas le baccalauréat et déclare son établissement comme étant primaire alors qu'elle a dès le départ l'intention de dispenser une formation secondaire à ses élèves.

²¹³ *Ibid.*, p. 229. Elle ne quitte l'Institut Notre-Dame-des-Champs qu'en 1951 alors qu'elle est âgée de 70 ans.

²¹⁴ Bernard Plonger, « Cent ans d'Alliance des maisons d'éducation chrétienne (1871-1971) », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1972, vol. 58, n° 161, p. 291-330. La revue *Studia* est consacrée à l'enseignement secondaire féminin. Elle propose des articles de « pédagogie féminine », des articles de jurisprudence ainsi qu'une partie scolaire.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 298. Une recherche reste à mener sur cette association regroupant de nombreux établissements secondaires féminins catholiques afin d'en évaluer l'importance et d'identifier l'existence éventuelle de réseaux entre les directrices.

²¹⁶ Archives familiales, lettre adressée à Marguerite Teillard-Chambon, Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, *op. cit.*, p. 85.

²¹⁷ Marguerite Teillard-Chambon publie *La loi du faible*, 1925 ; *Madeline de Scudéry, reine du Tendre*, 1934 ; *Madame Louis XIV, Françoise d'Aubigné, marquise de Maintenon*, 1938 ; *Marie d'Agoult, une destinée romantique*, 1938 ; *Prises de vues américaines*, 1945 ; *Esther à Saint-Cyr*, 1947 ; *Lincoln, héros d'un peuple*, 1955.

chercher l'anonymat puisque plusieurs articles n'hésitent pas à dévoiler sa véritable identité. C'est notamment le cas de la revue féminine *Belle jeunesse* qui écrit lors de la parution de l'ouvrage consacré à Mme de Maintenon que derrière le nom de Claude Aragonnès se « cache une haute personnalité de notre enseignement libre, agrégée de l'Université »²¹⁸. Le premier roman qu'elle publie, *La loi du faible*, est une histoire d'amour et reçoit le prix Montyon, prix littéraire de l'Académie française²¹⁹. Elle écrit ensuite trois romans consacrés à des figures féminines dont celle de Mme de Maintenon qu'elle nomme symboliquement « Madame Louis XIV ». Ses écrits reçoivent à nouveau une reconnaissance officielle puisqu'elle reçoit le prix Marcelin Guérin pour *Madeleine de Scudéry, reine du Tendre* paru en 1934 et le prix Fémina pour *Marie d'Agoult, une destinée romantique* sorti en 1938²²⁰. Dans une interview donnée au journal féministe catholique l'*Union nationale des femmes*, elle explique son choix de mettre en lumière des personnalités féminines :

-Ma carrière littéraire ? Oh ! Très simple. Après l'agrégation des lettres, deux carrières me sollicitaient : l'enseignement et la littérature. J'ai commencé par l'un et je continue par l'autre. L'histoire littéraire m'attirait et aussi l'effort intellectuel féminin. J'ai voulu étudier des caractères et des œuvres de femmes qui le représentaient.²²¹

La conception genrée des intelligences évoquée ici par Marguerite Teillard-Chambon s'inscrit dans les idées développées au sein des mouvements féminins catholiques. Elle est d'ailleurs membre de l'Union pour le droit de vote des femmes (UNVF) à partir de 1932, proche du catholicisme social²²². Durant les années qui suivent, elle continue de fréquenter les milieux intellectuels bourgeois. Elle participe notamment à des salons littéraires mondains et intègre le jury Fémina en 1946 alors qu'elle est âgée de 65 ans²²³.

Ainsi, les portraits de femmes présentés ici entrent en résonance et reflètent aussi les contrastes d'une époque où les lignes de l'espace social des femmes bougent et se redéfinissent. Ces trois directrices sont remarquables par le rôle qu'elles ont joué dans la structuration de l'enseignement libre pour jeunes filles mais aussi par les positions qu'elles occupent. Si leur parcours hors du commun les font pénétrer dans des territoires masculins, elles ne revendiquent jamais cette

²¹⁸ *Belle jeunesse*, 15 juin 1938, p. 11.

²¹⁹ Claude Aragonnès, *La Loi du faible*, Paris, Calmann-Lévy, 1925.

²²⁰ Lorsqu'elle reçoit le prix Fémina, Léontine Zanta est membre du jury voir, Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, op. cit., p. 197. Marguerite Teillard-Chambon reçoit également le prix d'histoire Théouranne en 1956 pour son ouvrage sur Abraham Lincoln.

²²¹ « Claude Aragonnès au comité du Prix Fémina », *Union nationale des femmes*, 1^{er} juin 1946, p. 11. L'article précise lui-aussi que Marguerite Teillard-Chambon est derrière le pseudonyme Claude Aragonnès. L'*Union nationale des femmes* est publié par l'Union pour le droit de vote des femmes (UNVF), association proche du catholicisme social.

²²² Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, op. cit., p. 130. Concernant les associations féminines liées au catholicisme social, voir Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme*, op. cit.

²²³ Marie-Josèphe Conchon, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, op. cit., p. 197-231. Marguerite Teillard-Chambon décède des suites d'un accident de voiture en 1957.

conquête et continuent de promouvoir dans le même temps un modèle d'éducation féminine pétri par les normes de genre. Leurs photographies sont à ce titre représentatives du mouvement d'oscillation qu'elles opèrent. Elles s'affichent dans une forme d'entre-deux, donnant à voir leur entrée dans un nouvel espace social sans pour autant sembler oser l'affirmer.

Conclusion

Les directrices de l'enseignement libre pour jeunes filles occupent une profession porteuse de contradictions : marquée par des normes de genre, de religion et de classe sociale, elle permet cependant à ces femmes de trouver un espace dans lequel agir. Dès lors, l'enseignement libre peut représenter pour certaines une opportunité d'élargir leur espace social en dépassant les frontières de la sphère privée. Elles sont par ailleurs encouragées par certains milieux catholiques qui favorisent alors fortement les initiatives féminines dans le domaine social et éducatif. Rebecca Rogers, dans son étude portant sur les maitresses de pension à Paris au XIX^e siècle, montre que pour ces femmes, « l'enseignement n'est pas toujours un second choix » et qu'il représente une opportunité de carrière²²⁴. Il semble donc que ce soit toujours le cas dans les décennies suivantes et que cela concerne désormais davantage les femmes issues des classes sociales plus élevées, participant ce faisant à redessiner les contours du métier de directrice d'institution pour jeunes filles.

Par ailleurs, ces femmes ne forment pas pour autant des figures subversives car elles n'affichent pas une volonté de bousculer les systèmes de domination auxquels elles appartiennent. Certaines, au travers de l'action qu'elles mènent en faveur de l'éducation féminine, participent même à les maintenir. Des recherches restent à poursuivre pour achever cette mise en lumière. Une comparaison avec le profil des directrices qui dirigent des établissements pour garçons ainsi qu'une étude du personnel que ces femmes encadrent permettrait par exemple d'apporter des informations complémentaires sur leur capacité à bousculer l'ordre genré. Une recherche sur les générations suivantes permettrait également de savoir comment évolue cette capacité d'action mise ici en évidence et d'observer d'éventuelles évolutions concernant leur formation. Par ailleurs, le développement de la mixité amène de nouvelles questions et incite l'État à vouloir éloigner les femmes du poste de direction d'établissement mixte, ce qui conduit à une « masculinisation » de la profession dans l'enseignement public²²⁵. Il serait donc intéressant de mesurer les conséquences de

²²⁴ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit., p. 171.

²²⁵ Marlaine Cacouault et Gilles Combaz, « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires », art. cit.

ce positionnement au sein de l'enseignement libre. Enfin, ce chapitre met en évidence l'existence de réseaux relationnels dans lesquels agissent les directrices et montre que certaines se connaissent et se soutiennent dans leur activité. Des études complémentaires sur ce point permettraient d'en apprendre davantage sur les milieux qu'elles fréquentent, leur capacité à se fédérer et à structurer leur profession mais aussi sur l'étendue de leur espace social.

Cette première ébauche du profil des directrices révèle donc des positionnements nuancés et parfois paradoxaux. En regardant leur métier et les attributions qui y sont liées, le travail se fait alors révélateur de la place des femmes dans la société et invite à poursuivre les recherches sur ces identités professionnelles longtemps restées dans l'ombre des directrices de lycées de jeunes filles.

Conclusion de la seconde partie

En suivant une progression chronologique, cette partie met en avant trois temps différents dans la structuration de l'offre de formation à destination des jeunes filles et montre la capacité de renouvellement de l'enseignement libre. Bien que cette liberté participe à construire une offre de formation polymorphe et originale à destination des jeunes filles, elle permet aussi le maintien, dans les années trente, d'un modèle éducatif prônant l'idéal de la femme au foyer, alors à contre-courant des dynamiques d'ouverture observées dans l'enseignement public depuis les années vingt. Ajoutons cependant que si l'identification permet aux femmes d'accéder à tous les baccalauréats, celles-ci se dirigent encore majoritairement vers les sections littéraires et restent encore peu nombreuses dans les sections scientifiques²²⁶. On observe ainsi toujours à la veille de la Seconde Guerre mondiale une hiérarchisation sexuée des filières et donc des savoirs. Finalement, la conquête du baccalauréat, objet de concurrence entre l'enseignement public et privé au début du XX^e siècle, permet certes d'ouvrir plus largement l'accès des femmes aux études supérieures et aux professions mais elle ne suffit pas à lever toutes les « barrières »²²⁷.

Ce développement montre par ailleurs que l'enseignement libre, et plus particulièrement l'enseignement catholique, entretient un rapport au savoir fortement marqué par des normes de genre et de religion qui s'accroissent avec la crise des années 1930. La question de la classe sociale influence elle-aussi l'accès aux disciplines puisque le modèle catholique s'adresse principalement aux jeunes filles issues de l'élite sociale pour lesquelles le foyer constitue toujours l'espace social qui leur est attribué, mais qui doivent dans le même temps développer un certain niveau de connaissances et de culture. L'accès au diplôme ne s'associe donc pas toujours d'une forme d'émancipation et peut même constituer pour certaines une forme de dot pour le mariage, participant alors à maintenir les frontières établies.

C'est donc un modèle éducatif féminin et bourgeois qui semble se diffuser plus largement au sein de l'enseignement libre durant les premières décennies du XX^e siècle. Un regard porté sur les établissements accueillant des jeunes filles étrangères à la même période permet de compléter ce résultat.

²²⁶ Évelyne Héry, « Quand le baccalauréat devient mixte », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 2003, n° 18, p. 77-90.

²²⁷ Edmond Goblot, *La barrière et le niveau*, Paris, Presses universitaires de France, 1925.

Partie 3. L'enseignement libre et l'accueil des étudiantes étrangères à Paris : l'expérience d'un enseignement supérieur féminin ? (1903-1938)

FRANCE has, for many years, rightly been considered an ideal country in which a girl should finish her education. In this varied and picturesque country, favoured by an exceptionally pleasant climate and among numerous art treasures, students will find the natural complement of their own racial qualities.¹

Si l'accueil des étudiants étrangers en France « a de lointaines racines » pour reprendre l'expression de Pierre Moulinier, il se développe principalement au XIX^e siècle et connaît une forte croissance durant les deux premières décennies du XX^e siècle². Pendant la Troisième République, la formation des élites étrangères en France est particulièrement encouragée car les républicains y voient un moyen d'étendre le rayonnement culturel du pays à l'international et espèrent augmenter le prestige et les ressources financières des universités françaises. Les effectifs se multiplient rapidement passant de 500 en 1868 à 2 450 en 1905, et doublent encore entre 1905 et 1914³. La Première Guerre mondiale marque un coup d'arrêt à cette dynamique mais celle-ci reprend de plus belle dans les années vingt et ralentit ensuite très fortement avec la crise économique des années trente et la montée du climat nationaliste et antisémite : alors que les étudiants étrangers sont 14 483 en 1924, ils ne sont plus que 3 623 en 1939⁴.

Paris, longtemps considérée comme « le centre de l'Europe intellectuelle⁵ », représente pour de nombreux étrangers une « concentration alors unique au monde de capitaux intellectuels investis dans les écoles, les musées, les galeries de peintures, les diverses collections privées, les

¹ AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, Paris, Mondover, 1928, p. 1.

² Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne (XIX^e siècle)*, Paris, Belin, 2002, p. 49.

³ Nicolas Manidakis, « Étudiants étrangers, universités françaises et marché du travail intellectuel (fin du XIX^e – années 1930). Certifier sans gratifier, des titres universitaires pour l'exportation » dans Éric Guichard et Gérard Noiriel (dir.), *Construction des nationalités et immigration dans la France contemporaine*, Paris, Éditions Rue d'ULM, 1997, p. 123-154.

⁴ *Ibid.*

⁵ Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 35-50.

bibliothèques, le patrimoine architectural⁶ ». Il faut également ajouter qu'à la différence d'autres pays comme l'Angleterre ou l'Allemagne, l'activité universitaire en France se concentre principalement à Paris ce qui favorise d'autant plus la présence d'étudiants étrangers dans la capitale⁷.

Emma Chenu est la première étudiante à pénétrer dans un amphithéâtre parisien en 1867 mais comme le montrent Jean-François Condette et Carole Christen Lécuyer, la conquête de la « cité interdite⁸ » par les femmes rencontre de nombreux obstacles et il faut attendre l'entre-deux-guerres pour observer une première accélération avant une seconde, plus importante encore, après 1945⁹. En 1899, ce sont ainsi 965 femmes qui sont inscrites dans les universités françaises représentant alors 3,2% des inscriptions. En 1914, elles sont 4 254 soit 10% des inscriptions¹⁰. Parmi ces étudiantes, beaucoup sont étrangères et participent à l'ouverture des universités aux femmes car si la concurrence féminine suscite des inquiétudes, la question de l'accueil des étrangères sur les bancs d'université quant à elle se pose beaucoup moins¹¹. La plupart de ces étudiantes s'inscrivent à Paris, d'abord dans les facultés de lettres, de sciences et de médecine. Certaines, principalement venues des pays de l'Est sont à la quête d'un diplôme, et d'autres, pour la majorité venue des pays occidentaux, Royaume-Uni et États-Unis en tête, viennent chercher un complément d'éducation qui s'ajoute au cursus suivi dans leur pays d'origine¹². De nombreuses familles issues de l'élite sociale considèrent alors que la France et plus particulièrement la ville de Paris représentent un endroit idéal pour achever le parcours scolaire des jeunes filles. Cette image ne manque pas de se diffuser à l'international comme le montre le guide pratique à destination des familles britanniques cité plus

⁶ Christophe Charle, *Paris, fin de siècle. Culture et politique*, Paris, Seuil, 1998, p. 24 ; Christophe Charle, *Paris, « capitales » des XIX^e siècles*, Paris, Seuil, 2021.

⁷ D'autres universités françaises accueillent des étudiants étrangers. Voir notamment les travaux de Jean-François Condette, *Les lettrés de la République : Les enseignants de la Faculté des Lettres de Douai puis Lille sous la Troisième République (1870-1940)*, Villeneuve d'Ascq, Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion, 2006 ; Amélie Puche, *Les femmes à la conquête de l'université (1870-1940)*, Paris, L'Harmattan, 2022 ; Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne*, *op. cit.*

⁸ Jean-François Condette, « «Les Cervelines» ou les femmes indésirables », *Carrefours de l'éducation*, 2003, vol. 15, n° 1, p. 38-61.

⁹ Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit. Emma Chenu est alors inscrite à la faculté de sciences. À la rentrée suivante, ce sont quatre étudiantes qui s'inscrivent à la faculté de médecine. La première inscription féminine à la faculté de Lettres est enregistrée en 1871 et en 1884 pour la faculté de Droit. Carole Christen Lécuyer rappelle les difficultés que rencontrent ces pionnières qui ne sont au départ pas autorisées à suivre des cours mais simplement à passer les examens.

¹⁰ Jean-François Condette, « «Les Cervelines» ou les femmes indésirables », art. cit.

¹¹ C. Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit. ; Natalia Tikhonov Sigrist, « Les femmes et l'université en France, 1860-1914. Pour une historiographie comparée », *Histoire de l'éducation*, 2009, n° 122, p. 53-70. Concernant l'université de Paris, ce sont 71,3% des étudiantes inscrites à l'université de Paris en 1890 qui sont étrangères.

¹² Notons que parmi les pionnières figurent également des étudiantes venues du Royaume-Uni et des États-Unis. On peut par exemple citer l'anglaise Miss Garret qui obtient en 1870 un doctorat de médecine ou encore l'américaine Dorothee Klumpke qui obtient son doctorat de sciences en 1894, voir Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit.

haut et sur lequel nous reviendrons. Ainsi, ce sont deux représentations d'étudiantes étrangères qui se construisent et que la presse ne manque pas de décrire à l'instar du journal *La Fronde* qui oppose en 1898 l'étudiante russe ou polonaise « pauvre et studieuse » à l'étudiante anglaise ou américaine « indolente et paresseuse¹³ ».

L'arrivée des étudiantes sur les bancs d'université engendre une forme de mixité inédite qui interroge et fait débat. La Société de l'Enseignement Supérieur se saisit de la question dès 1883 et l'idée de créer un enseignement supérieur différencié à l'image de ce qui se fait déjà aux États-Unis et au Royaume-Uni fait son chemin¹⁴. Vingt ans plus tard en 1903, l'antiféministe et pédagogue Anna Lampérière défend ce projet dans son rapport remis au ministre de l'Instruction publique¹⁵ :

On ne s'est encore préoccupé nulle part d'instituer un enseignement supérieur concernant les faits mêmes sur lesquels s'exerce l'activité normale de la femme [...] Cet enseignement [...] modifiera insensiblement l'enseignement secondaire et en fera ce qu'il doit être, une préparation des femmes à la vie féminine, à la série des tâches si spéciales qui attendent les jeunes filles dans la vie commune [...] L'enseignement nouveau, pour être réellement *adapté*, devrait s'attacher aux faits qui relèvent spécialement de l'activité féminine, et que nous avons classés ailleurs en trois divisions principales : 1° Maternité, avec toutes ses dépendances et applications ; 2° Economie domestique et sociale ; 3° Esthétique.¹⁶

Pour cette ancienne institutrice et directrice d'École Normale, il s'agit donc de permettre aux femmes d'accéder à un enseignement supérieur tout en pensant cette évolution comme un moyen de maintenir leur place dans le foyer et ce n'est seulement que dans de très rares cas que cette formation peut les préparer à des professions qui doivent toutefois relever « spécialement de l'activité féminine ». Dans la liste qu'Anna Lampérière dresse, on retrouve sans surprise les métiers se rapportant à l'enseignement (enseignantes ou directrices d'écoles dans l'enseignement général mais aussi dans les écoles ménagères et les écoles d'infirmières), ceux relevant du *care* (infirmières, « médecins spécialistes ») ou encore des postes administratifs¹⁷. Dans les années qui suivent, l'idée de créer une université féminine comprenant des enseignements et des diplômes spécifiques perdure et entraîne de vives discussions qui aboutissent à une prise de position de la Société de l'Enseignement Supérieur en 1906 : celle-ci déclare qu'il n'y aura pas d'université féminine en

¹³ Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit.

¹⁴ Jean-François Condette, « “Les Cervelines” ou les femmes indésirables », art. cit.

¹⁵ Anne R. Epstein, « Anna Lampérière, solidarité et citoyenneté féminine sous la Troisième République », *Genre & Histoire*, 2008, n° 3 ; Anne Epstein, « “Pas tout à fait des nôtres” : Anna Lampérière et les féministes au tournant du vingtième siècle » dans Christine Bard (dir.), *Les féministes de la première vague*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 75-88.

¹⁶ Anna Lampérière, « La création d'un enseignement supérieur féminin », *Revue internationale de l'enseignement*, 1903, t. 2, p. 312-317.

¹⁷ *Ibid.*, p. 320. Bien qu'Anna Lampérière ne le précise pas dans son rapport, on peut faire l'hypothèse que les spécialisations en médecine soient en lien avec la maternité, respectant ainsi ce qu'elle décrit comme étant une « activité féminine ».

France afin d'éviter une concurrence avec les lycées de jeunes filles et les universités existantes¹⁸. Par cette décision, la mixité dans l'enseignement supérieur public est finalement actée et entraîne une féminisation progressive des universités¹⁹. On peut alors se demander si l'orientation prise au sein de l'enseignement public est identique du côté de l'enseignement libre et regarder s'il existe des évolutions, notamment durant l'entre-deux-guerres où les étudiantes sont désormais plus nombreuses dans les facultés²⁰.

Bien des années après la parution de *L'Évolution intellectuelle féminine* d'Edmée Charrier en 1931, plusieurs études nous fournissent des informations précieuses sur l'accès des femmes à l'université : les articles de Carole Christen-Lécuyer (2000), de Jean-François Condette (2003) ou encore de Natalia Tikhonov Sigrist (2009) se consacrent aux premières étudiantes et décrivent le rôle des étrangères dans cette conquête de l'enseignement supérieur²¹. Notons également l'ouvrage récent portant sur les étudiantes bénéficiaires de la bourse David Weill commenté par Antonin Durand qui s'inscrit dans une approche internationale choisie par différents spécialistes de la question étudiante ces dernières années²². D'autres travaux sur les étudiants dont les femmes ne sont pourtant pas l'objet principal apportent de précieuses informations sur le profil des étudiantes, françaises et étrangères, qui sont présentes à l'université durant les premières décennies du XX^e siècle²³. Mais alors que l'historiographie tend à s'enrichir ces dernières années, elle reste principalement centrée sur la figure de l'étudiante à l'université et rares sont les travaux fournissant des informations sur le quotidien de ces femmes en dehors de ce cadre institutionnel. Ainsi, les recherches de Christina De Bellaigue et l'article de Rebecca Rogers portant sur les mobilités étudiantes entre la France et le Royaume-Uni au XIX^e siècle ainsi que les travaux de Whitney Walton questionnant les notions d'internationalisme et d'identité nationale à travers les voyages étudiantins entre la France et les États-Unis entre 1890 et 1970 constituent les références

¹⁸ François Picavet, « L'enseignement supérieur des filles », *RIE*, 1906, t. 1, p. 294-297.

¹⁹ La parité est finalement atteinte au début des années 1980.

²⁰ Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit. En 1890, les étudiantes représentent 2,3% des effectifs et en 1910 12,3%. En 1915, ce taux est de 26%.

²¹ Edmée Charrier, *L'évolution intellectuelle féminine*, Paris, A. Mechelinck, 1931 ; Jean-François Condette, « "Les Cervelines" ou les femmes indésirables », art. cit. ; Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit. ; Natalia Tikhonov Sigrist, « Les femmes et l'université en France, 1860-1914. Pour une historiographie comparée », art. cit.

²² Antonin Durand (dir.), *Les voyages forment la jeunesse : Les boursières scientifiques David-Weill à la découverte du monde (1910-1939)*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2020. Guillaume Tronchet coordonne notamment l'ANR *Global Youth* portant sur les mobilités étudiantes.

²³ P. Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne*, op. cit. ; Pierre Moulinier, *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle : Migrations et formation des élites*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019 ; Victor Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2002, vol. 145, n° 1, p. 47-60 ; Kévonian Dzovinar et Guillaume Tronchet (dir.), *La Babel étudiante : la Cité internationale universitaire de Paris (1920-1950)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013 ; Christophe Charle, Laurent Jeanpierre et Sophie Renaut, *La vie intellectuelle en France*, Paris, Éditions Points, 2019.

bibliographiques les plus proches du sujet développé ici²⁴. Deux recherches plus récentes apportent par ailleurs des informations complémentaires notamment en ce qui concerne les conditions d'accueil et le logement des étudiantes ainsi que les associations et mouvements d'entraide d'étudiantes et de femmes diplômées d'université²⁵. En revanche, en ce qui concerne les étudiants et les étudiantes de l'enseignement supérieur libre, l'historiographie reste encore muette comme le notait déjà Victor Karady en 2013 dans l'ouvrage *La Babel étudiante*²⁶. Ces deux chapitres entendent donc ouvrir une nouvelle voie pour élargir l'historiographie portant sur la place des femmes dans l'enseignement supérieur. En se centrant sur l'accueil des étrangères au sein de l'enseignement libre, cette partie montre que si le projet de créer un enseignement spécifique à destination des étudiantes n'a pas abouti dans le public, la situation est plus nuancée dans l'enseignement libre. À travers les deux prochains chapitres, il s'agit plus précisément de comprendre le rôle joué par l'enseignement libre dans la formation des étudiantes étrangères en situant son positionnement à la fois sur le marché parisien mais aussi international de l'enseignement supérieur. Dans un premier temps, l'étude des stratégies mises en œuvre par de nombreux établissements et du profil des jeunes filles qu'ils accueillent mettent en lumière les tentatives menées au sein de l'enseignement libre pour nouer des liens avec l'élite internationale des pays occidentaux. Dans un second temps, il s'agit d'analyser l'offre éducative proposée afin de comprendre quel est le modèle éducatif qui se construit pour séduire ce profil de clientèle.

Les archives académiques de l'enseignement libre, secondaire et supérieur, comportent des rapports statistiques, des bulletins de situation et des notices d'inspection ainsi que des brochures fournissant des informations sur la structure des établissements accueillant des étrangères, sur le personnel qui y travaille mais aussi sur le profil des jeunes filles accueillies et l'offre d'éducation qui leur est proposée. Ces documents montrent que de nombreux établissements relevant de l'enseignement supérieur libre sont décrits par l'inspection académique comme des pensions de famille mais que nombre d'entre eux choisissent d'y ajouter une dimension éducative en engageant des professeurs pour dispenser des cours variés et préparer les étrangères à différents certificats. À mi-chemin entre une pension et une école, nous reprenons le nom d'une de ces institutions, le « Home École », pour regrouper ces structures qui s'inscrivent dans un entre-deux peu

²⁴ Christina de Bellaigue, *Educating Women: Schooling and Identity in England and France, 1800-1867*, Oxford, Oxford University Press, 2007 ; Rebecca Rogers, « French Education for British Girls in the Nineteenth Century », *Women's History Magazine*, 2002, n° 42, p. 21-29 ; Walton Whitney, *Internationalism, national identities, and study abroad: France and the United States, 1890-1970*, Stanford, Stanford University Press, 2010.

²⁵ Marie-Elise Hunyadi, *Promouvoir l'accès des femmes aux études et aux titres universitaires : un défi transnational ? L'engagement de la Fédération Internationale des Femmes Diplômées des Universités (1919-1970)*, thèse de doctorat, Paris, Université de Paris, 2019 ; A. Puche, *Les femmes à la conquête de l'université (1870-1940)*, *op. cit.*

²⁶ Victor Karady « Mise en perspective : Paris dans les migrations académiques internationales au début du XX^e siècle », p. 35-43, Dzovinar Kévonian et al., *La Babel étudiante*, *op. cit.*, p. 35.

institutionnalisés. En complément de ces établissements, les archives révèlent une variété de structures accueillant des étrangères dont certaines ont déjà fait l'objet de travaux à l'instar de l'Institut Catholique et de l'Alliance Française²⁷.

La période choisie pour cette étude correspond aux dates limites trouvées dans les sources mais leur variété et leur irrégularité brouillent la chronologie. Tout d'abord, les rapports statistiques établis par l'académie de Paris ne permettent pas de tirer des données régulières concernant l'accueil des étrangères : en ce qui concerne les rapports statistiques de l'enseignement secondaire libre conservés, la période court de 1903 à 1930 mais les étrangères ne sont comptabilisées qu'entre 1903 et 1912. Il en est de même pour les rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre dont les dates sont encore différentes des précédents documents : le plus ancien rapport remonte à 1901 et le plus récent à 1943²⁸. Dans cet intervalle, les étrangères apparaissent dans les tableaux statistiques à partir de l'année 1920 et sont comptabilisées chaque année entre 1920 et 1935. Ensuite, les bulletins de situation de l'enseignement secondaire libre exploités pour cette partie ne mentionnent pas l'accueil d'étrangères mais on trouve parfois une mention manuscrite de la directrice le précisant. La première apparaît en 1903 et concerne l'Institut Franklin. Dans ces bulletins, conservés entre 1894 et 1939, cette mention apparaît seulement pour trois établissements mais elle ne permet pas de déterminer avec certitude le nombre d'établissements secondaires accueillant des étrangères car elle repose principalement sur le zèle d'une directrice ayant à cœur de détailler le fonctionnement de son établissement, au-delà de ce que l'académie souhaite contrôler. En croisant ces données avec les rapports statistiques de l'enseignement secondaire libre, il est toutefois possible d'affirmer que peu d'étrangères sont accueillies dans ces établissements car les tableaux ministériels ne mentionnent des étrangères que pour deux établissements secondaires. Enfin, le dernier type de source sur lequel s'appuie ce travail est riche d'informations qualitatives. Il s'agit des brochures d'établissement, des déclarations d'ouverture et des notices d'inspection. Ces documents n'existent pas pour chaque année et chaque établissement mais ils apportent de précieuses informations concernant le fonctionnement des établissements et le programme d'études proposé.

Cette partie, envisagée comme le prolongement des précédentes, souhaite ainsi jeter un pont vers l'enseignement supérieur. Choisir de faire ici le lien entre deux niveaux d'enseignement permet


²⁷ Voir notamment : Maurice Bruézière, *L'Alliance française : histoire d'une institution [1883-1983]*, Paris, Hachette, 1983 ; François Chaubet, « L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914) », *Revue historique*, 2004, vol. 306, 4 (632), p. 763-785 ; Valérie Spaëth, « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française », *Langue française*, 2010, vol. 167, n° 3, p. 49-72 ; Pour l'Institut catholique de Paris, *Le livre du centenaire : 1875-1975*, Paris, Beauchesne, 1975.

²⁸ AN, AJ/16/4740, rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre.

non seulement de montrer leur perméabilité mais révèle aussi la complexité d'un enseignement libre qui se construit en dehors du cadre institutionnel républicain.

Chapitre 6. Tisser des liens entre les élites des pays occidentaux : un internationalisme bourgeois dans l'enseignement libre

Illustration 35. Annonce publicitaire pour le Collège Montmorency.



Collège Montmorency Home School for Girls
19, Boulevard de Montmorency, 19 - 1674 - 1674

COLLEGE MONTMORENCY
A HOME SCHOOL FOR GIRLS IN PARIS

OFFERS its students comfort, refinement, charm of life in a decidedly French atmosphere together with high grades of learning for those who wish for them. Brilliant success has always been obtained at the Sorbonne (French University of Paris.)

The school home, an aristocratic mansion overlooking the Bois, is fitted out with every comfort.

Private car at the pupils' disposal. Art travels are organised throughout France and Europe by car.

"LES PERVENCHES," the College's charming annex, is reserved for those who wish to enjoy the surroundings of a cosy French home.

Apply to : Madame D. A. PERRIER, University Graduate ;
Madame R. de COMBEMOREL,
19, BOULEVARD DE MONTMORENCY, PARIS, XVII^e.

Source : AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, Paris, Mondover, 1928, p. 37.

Dans ce court descriptif publié en 1928 dans un guide à destination des familles britanniques cherchant pour leurs enfants une formation complémentaire outre-Manche, le Collège Montmorency met en avant son emplacement privilégié près du « Bois », dénomination qui ne semble d'ailleurs pas nécessiter davantage de précision pour que les lecteurs identifient ici le Bois de Boulogne, signe révélateur de la réputation dont jouit l'ouest parisien au Royaume-Uni dans les

années vingt. Installé confortablement dans un « manoir aristocratique » du XVI^e arrondissement, il se définit à la fois comme une « Home School for girls » mais aussi comme un établissement obtenant de brillants résultats aux examens de la Sorbonne. À l'inverse des autres institutions présentes dans le guide *Continental Schools* de 1928 qui privilégient la photographie pour illustrer leurs annonces, le Collège Montmorency fait ici le choix de se distinguer en affichant une gravure, faisant ainsi référence à une culture plus classique qui rappelle les codes traditionnels et rassurants de la bourgeoisie du XIX^e siècle.

Ce sont ainsi les stratégies mises en œuvre par ces « home école » pour séduire les familles qui se lisent dans leurs publicités et donnent à voir en filigrane la circulation d'un modèle culturel bourgeois. Whitney Walton montre que l'internationalisme culturel favorise la construction et déconstruction de stéréotypes et il est donc intéressant ici de comprendre ce qui se joue dans l'accueil des étrangères sur le territoire parisien, tant dans la circulation de références culturelles françaises que dans la fabrication de l'archétype de l'étudiante étrangère accueillie en France, et plus spécifiquement dans l'enseignement libre durant l'entre-deux-guerres²⁹.

Le guide *Continental Schools* dont est tiré ce descriptif représente une source particulièrement intéressante qui permet de comprendre comment l'enseignement libre est perçu au Royaume-Uni. Les rapports statistiques ministériels mais aussi les quelques notices d'inspection conservées éclairent quant à eux le positionnement de ces « home école » au sein du marché éducatif parisien et international. Enfin, les brochures d'établissements, au-delà de montrer quel est le public visé, révèlent grâce aux nombreuses photographies une mise en scène soignée des codes de la bourgeoisie et de la culture française qui participe à forger et à faire circuler un imaginaire collectif au sein d'élite sociale des pays occidentaux durant les premières décennies du XX^e siècle. La France y est alors vue comme un lieu privilégié permettant de compléter l'éducation des jeunes filles au moyen d'une expérience internationale qui offre, comme au Collège Montmorency, « le charme de la vie dans une ambiance résolument française assortie d'un haut niveau d'apprentissage ».

I Le poids des « home école » dans l'enseignement supérieur libre, 1920-1935

L'étude des rapports statistiques dressés par le ministère de l'Instruction publique entre 1920 et 1935 permet d'évaluer l'importance des « home école » au sein de l'enseignement libre et plus

²⁹ Whitney Walton, *Internationalism, national identities, and study abroad*, *op. cit.*, p. 5.

généralement de les situer dans l'offre éducative parisienne destinée, plus ou moins directement, aux étudiantes étrangères durant presque toute l'entre-deux-guerres³⁰.

1. Des étudiantes étrangères en nombre dans l'enseignement supérieur libre

En 1920, le ministère recense pour la première fois les étudiantes étrangères présentes dans l'enseignement supérieur libre et ce sont ainsi onze établissements sur les vingt-sept mentionnant la présence d'un public féminin qui accueillent des étrangères soit plus d'un tiers de ces établissements (41%)³¹. En 1935, dernière année pour laquelle un tableau statistique est régulièrement établi, on peut relever trente-huit établissements accueillant des jeunes filles dans le département de la Seine pour un total de 45. Parmi eux, vingt-sept accueillent également des étrangères ce qui représente 71% des établissements (cf. Annexe 3-C)³². L'accueil des étrangères ne constitue donc pas une exception au sein des établissements libres d'enseignement supérieur et concerne au début des années vingt une proportion non négligeable des structures. Durant les années qui suivent, cette tendance s'accroît sensiblement et semble vouloir se généraliser à la veille de la Seconde Guerre mondiale. Mais si l'accueil des étrangères n'est pas une exception, il est important de regarder d'une part, quelle est sa proportion par rapport à l'effectif total des étudiants et des étudiantes de l'enseignement supérieur libre au sein du département de la Seine et d'autre part, de le situer dans une offre éducative plus globale incluant l'enseignement public.

a. L'enseignement supérieur libre : un territoire ouvert aux femmes ?

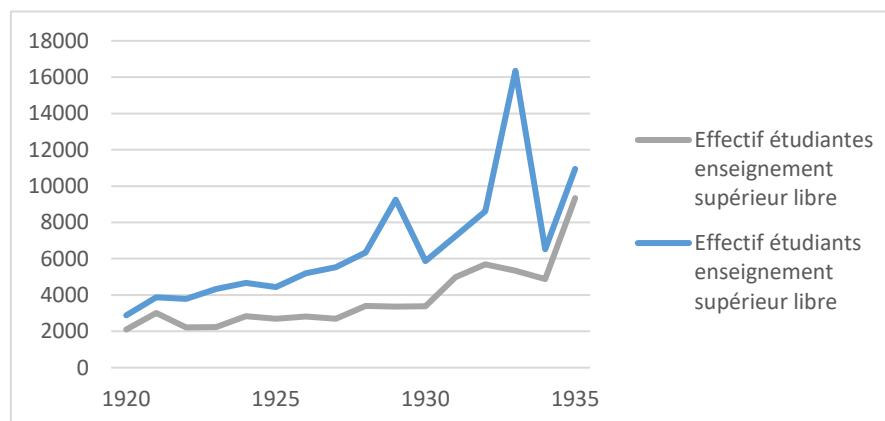
La comparaison des effectifs de l'enseignement supérieur libre entre 1920 et 1935 montre une croissance tant du côté des étudiantes que des étudiants, passant ainsi d'un effectif total de 4 983 en 1920 à 20 289 en 1935 (cf. annexe 3-C). Toutefois, le graphique ci-dessous révèle que cette forte augmentation concerne davantage les hommes que les femmes qui restent en minorité durant quasiment toute l'entre-deux-guerres bien que l'écart se réduise sensiblement à partir de 1934, dépassant les valeurs enregistrées en 1920. Tandis que les étudiantes représentent 42% de l'effectif total en début de période, ce pourcentage baisse jusqu'en 1929 ne dépassant pas les 27% et remonte ensuite plus rapidement jusqu'en 1935.

³⁰ L'annexe 3-C complète les informations données dans cette partie.

³¹ AN, AJ/16/4740, rapport statistique de l'enseignement supérieur libre, 1920. Cette année-là, le rapport mentionne l'existence de 38 établissements libres d'enseignement supérieur dans le département de la Seine.

³² AN, AJ/16/4740, rapport statistique de l'enseignement supérieur libre, 1935.

Graphique 4. Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur libre, département de la Seine, 1920-1935.

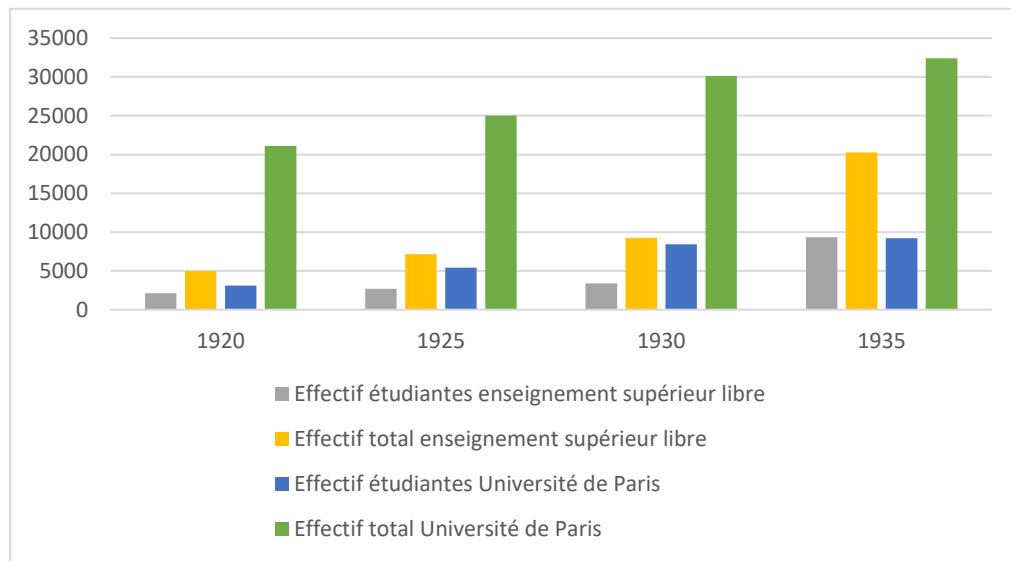


Source : AN, AJ/16/4740, rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre.

La comparaison des effectifs des étudiantes et étudiants inscrits à l'Université de Paris avec ceux présents dans l'enseignement supérieur libre du département de la Seine doit être faite avec précaution car nous verrons plus loin que de nombreux établissements libres préparent à différents certificats, notamment ceux de la Sorbonne, ce qui implique que les élèves recensés dans l'enseignement libre puissent l'être également à l'université, entraînant dès lors un risque de doublon dans les comptages. Malgré tout, la confrontation de quelques données permet de mettre en lumière le poids de l'enseignement libre dans l'accueil des étudiantes, françaises et étrangères. Le graphique ci-dessous s'appuie sur les données fournies par les rapports statistiques ministériels pour l'enseignement libre et reprend les informations exposées par Carole Christen-Lécuyer dans son article concernant les premières étudiantes³³. Il montre non seulement que l'augmentation des effectifs constatés précédemment pour l'enseignement libre concerne également l'Université de Paris mais il révèle surtout que les effectifs de cette dernière sont bien plus importants que dans l'enseignement libre : alors que l'enseignement libre comptabilise moins de 5 000 étudiants en 1920, l'Université de Paris en dénombre plus de 21 000. Cet écart se réduit toutefois puisqu'en 1935 ce sont 20 289 étudiantes et étudiants qui sont présents dans l'enseignement libre et 32 408 à l'Université de Paris.

³³ Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit., p. 42. Pour les rapports statistiques, voir AN, AJ/16/4740.

Graphique 5. Comparaison des effectifs entre l'enseignement supérieur libre du département de la Seine et l'Université de Paris, 1920-1935.



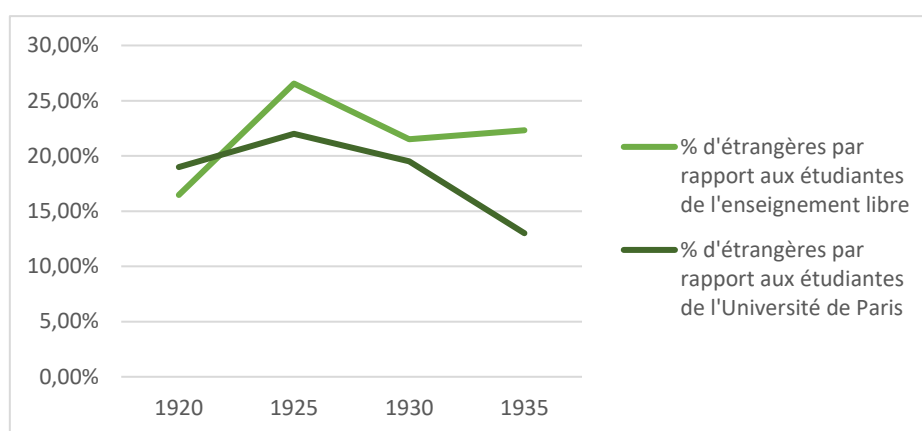
Source : AN, AJ/16/4740, rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre ; Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit.

L'analyse est un peu différente si on regarde de plus près les effectifs des étudiantes au sein de ces deux offres éducatives. D'une part, l'écart entre l'enseignement libre dans le département de la Seine et l'Université de Paris est moins important mais surtout il évolue jusqu'à inverser la tendance en 1935 puisque l'enseignement supérieur libre dépasse l'Université, accueillant ainsi 9337 étudiantes contre 9200 dans les cinq facultés parisiennes. De plus, les étudiantes sont proportionnellement plus nombreuses dans l'enseignement libre qu'à l'Université de Paris. Durant pratiquement toute l'entre-deux-guerres, le pourcentage d'étudiantes présentes dans l'enseignement libre demeure effectivement bien supérieur malgré des évolutions opposées de part et d'autre jusqu'en 1930. Ainsi, la proportion d'étudiantes dans l'enseignement libre diminue jusqu'en 1930 pour remonter ensuite fortement jusqu'en 1935. À l'inverse, le pourcentage d'étudiantes présentes à l'Université augmente jusqu'en 1930 pour ensuite rester stable durant les cinq années qui suivent. Malgré des courbes inversées pouvant traduire une concurrence plus importante de l'Université entre 1920 et 1930, celles-ci ne se croisent jamais démontrant par conséquent une féminisation plus importante dans l'enseignement libre. Alors que les étudiantes représentent 15% de l'effectif total en 1920 puis 28% en 1935 à l'Université, l'enseignement libre est proche de la parité sur la même période puisque les étudiantes constituent déjà 42% de l'effectif total en 1920 puis 46% en 1935. L'accès des femmes à l'enseignement supérieur peut sembler ici plus ouvert dans l'enseignement libre mais ce résultat est à nuancer comme nous le verrons dans le prochain chapitre.

b. L'attractivité de l'enseignement libre pour les étudiantes étrangères

L'enseignement supérieur libre séduit donc un nombre important de jeunes filles souhaitant poursuivre des études et il est donc intéressant de savoir dans quelle mesure celui-ci attire également des étudiantes étrangères. En confrontant les données statistiques tirées des archives académiques avec les informations fournies par Carole Christen-Lécuyer, le graphique ci-dessous met en valeur plusieurs phénomènes³⁴. La courbe observée dans l'enseignement libre montre une croissance du pourcentage d'étrangères entre 1920 et 1925 puis une chute jusqu'en 1930 suivie ensuite d'une très légère reprise jusqu'en 1935. En ce qui concerne l'Université de Paris, la courbe suit, dans une moindre mesure, la même évolution jusqu'en 1930 mais, à l'inverse du phénomène observé ensuite dans l'enseignement libre, le pourcentage d'étudiantes étrangères à l'Université décroît fortement après 1930. La crise des années trente entraîne effectivement une baisse générale et importante des effectifs dans les universités mais il apparaît ici que l'enseignement libre résiste mieux au contexte économique défavorable, posant ce faisant la question du profil des étrangères accueillies sur lequel nous reviendrons plus loin.

Graphique 6. Pourcentage d'étudiantes étrangères présentes dans l'enseignement supérieur libre au sein du département de la Seine et à l'Université de Paris, 1920-1935.



Source : AN, AJ/16/4740, rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre ; Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit.

Par ailleurs, ce graphique montre que la baisse du pourcentage d'étrangères entre 1925 et 1935 présentes à l'université de Paris et observée par Jean-François Condette et Carole Christen Lécuyer ne s'applique pas à l'enseignement libre dans le département de la Seine à la même période³⁵. En effet, elles représentent un peu plus de 16% des effectifs féminins en 1920 et elles constituent 22% des étudiantes en 1935. À l'Université de Paris en revanche, le pourcentage chute de 19% à 13%

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Jean-François Condette, « "Les Cervelines" ou les femmes indésirables », art. cit. ; Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », art. cit.

sur la même période. La variation d'ordre de grandeur entre les effectifs de l'Université de Paris et de l'enseignement libre démontrée précédemment s'applique également concernant le nombre d'étrangères et il est par ailleurs intéressant de noter qu'en 1935 l'effectif des étrangères présentes dans l'enseignement libre dépasse celui de l'Université de Paris, confirmant ainsi le potentiel d'attractivité de l'enseignement libre pour ce public (cf. Annexe 3-C).

Bien que s'étalant sur une durée relativement courte, l'ensemble de ces analyses démontre non seulement l'importance de l'enseignement supérieur libre au sein du marché éducatif parisien durant l'entre-deux-guerres mais elles rappellent aussi la nécessité d'étudier son rôle dans la formation des étudiantes, françaises et étrangères, afin de compléter l'histoire de l'accès des femmes à l'enseignement supérieur.

2. Les « home école » : une place à part au sein de l'enseignement supérieur libre

Les étudiantes étrangères sont présentes en nombre dans l'enseignement libre et elles y trouvent des structures variées parmi lesquelles se trouvent les « home école ». Ces établissements, que nous avons précédemment défini comme étant à mi-chemin entre une pension de famille et un établissement scolaire, occupent une place particulière dans le paysage éducatif parisien de l'entre-deux-guerres et se positionnent dans l'héritage d'une longue pratique.

a. Ouvrir un établissement pour accueillir les jeunes filles étrangères, une spécificité établie depuis plusieurs siècles

Les « home école » ont la particularité de cibler une clientèle qui est le plus souvent, exclusivement étrangère. Parfois, quelques étudiantes françaises sont acceptées mais elles ne représentent qu'une faible partie de l'effectif total de l'établissement et sont, d'une manière générale, peu présentes dans les « home école ». En ce qui concerne les autres établissements supérieurs libres, les cours de vacances de l'Alliance Française mis à part, les rapports statistiques établis par l'académie montrent qu'ils accueillent principalement des étudiants et des étudiantes de nationalité française et que la présence des étrangères demeure sporadique. Par exemple, l'École Normale Libre, désignée « Université libre pour jeunes filles³⁶ » par sa directrice Madeleine Daniélou, n'accueille des étudiantes étrangères qu'entre 1926 et 1934 et leur effectif oscille entre une et trois étudiantes par an pour un effectif total allant de 57 à 88 étudiantes sur la même période³⁷. De son côté, l'École Normale Catholique n'en reçoit pas davantage puisque les rapports établis entre 1920

³⁶ Blandine-Dominique Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, Paris, Éditions du Cerf, 2002, p. 94.

³⁷ AN, AJ/16/4740, rapports statistiques établis pour l'enseignement supérieur libre, 1920-1935. Pour l'année 1932, aucune étudiante étrangère n'est mentionnée dans le tableau statistique.

et 1935 font état de la présence d'une étrangère en 1921 et deux en 1929 pour des effectifs respectifs de 52 et 55 étudiantes. L'accueil quasi exclusif d'étudiantes étrangères permet donc de différencier les « home école » au sein de l'enseignement supérieur libre. On peut cependant ajouter deux autres institutions ciblant également cette clientèle internationale durant l'entre-deux-guerres. Ce sont le club Reid Hall et le Foyer international des étudiantes officiellement fondés en 1927 et 1928³⁸. Toutefois, ils n'entrent pas dans la catégorie des « home école » pour différentes raisons. Premièrement, ces deux foyers n'apparaissent pas dans les rapports statistiques de l'enseignement secondaire et supérieur libre, ce qui implique qu'ils soient déclarés sous un autre statut juridique, les plaçant de fait en dehors du cadre d'étude de cette recherche. Par ailleurs, les « home école » présentent certes des points communs avec ces résidences, notamment en ce qui concerne la possibilité d'offrir un lieu d'accueil pour les étrangères et la construction d'un internationalisme sur lequel nous reviendrons mais ils s'en détachent aussi à plusieurs titres. D'une part les effectifs sont sensiblement différents, allant le plus souvent d'une petite dizaine d'étudiantes pour les « home-école » à plusieurs dizaines voire une centaine comme c'est le cas en 1928 pour le Foyer international des étudiantes³⁹. D'autre part, les fondatrices du club Reid Hall et du FIE font partie de réseaux internationaux féminins visant à promouvoir la paix et l'éducation des femmes ce qui participe à inscrire ces deux foyers dans un rayonnement international plus large, ce que des petites structures comme les « home école »⁴⁰ ne peuvent pas faire.

Choisir de cibler une clientèle presque exclusivement étrangère n'est pas une initiative lancée au début du XX^e siècle. Il semble même que le modèle éducatif français séduise déjà les familles anglaises au XVIII^e siècle⁴¹. Durant la première moitié du XIX^e siècle, de jeunes anglaises sont envoyées en France pour recevoir un complément d'éducation avant le mariage, principalement à Paris mais aussi en province, notamment en Normandie ou dans le Pays basque⁴². En 1864, Marie Souvestre fonde avec Caroline Dussaut un pensionnat non loin de Fontainebleau destiné à accueillir des jeunes filles anglaises, américaines et européennes issues de la bourgeoisie protestante⁴³. Alors que les lois républicaines établissent l'existence d'un enseignement secondaire

³⁸ Marie-Elise Hunyadi, « Des résidences pour former des “citoyennes du monde” : le Foyer international des étudiantes et le club international Reid Hall à Paris (1906-1964) », *Revue française de pédagogie*, 2022, vol. 2022/2, n° 215, p. 57-69. Le bâtiment occupé par Reid Hall accueille de jeunes Américaines depuis 1894 et connaît plusieurs transformations jusqu'en 1927. En 1928, le FIE succède quant à lui au *Student Hostel*, un foyer pour étudiantes fondé par l'Américaine Grace Whitney Hoff, présidente de la *Young Woman Christian Association* (YWCA).

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.* ; Marie-Elise Hunyadi, *Promouvoir l'accès des femmes aux études et aux titres universitaires : un défi transnational ? L'engagement de la Fédération Internationale des Femmes Diplômées des Universités (1919-1970)*, *op. cit.*

⁴¹ R. Rogers, « French Education for British Girls in the Nineteenth Century », art. cit., p. 22.

⁴² Christina de Bellaigue, *Educating Women*, *op. cit.* ; Rebecca Rogers, « French Education for British Girls in the Nineteenth Century », art. cit.

⁴³ David Steel, *Marie Souvestre : 1835-1905 pédagogue pionnière et féministe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

pour jeunes filles en 1880, cette institution est pourtant considérée comme étant le premier établissement secondaire non religieux pour jeunes filles. La clientèle souhaitée par les directrices est un choix intéressant car il permet de placer leur institution en marge des initiatives religieuses et publiques, favorisant ainsi un climat moins concurrentiel qui peut contribuer à la pérennité de leur structure. Il existe peu d'informations sur le niveau d'enseignement dispensé et l'âge des jeunes filles accueillies mais il semble que le niveau d'éducation envisagé par les fondatrices se rapproche d'un complément d'éducation secondaire destiné à diffuser la culture et les valeurs de la France. L'établissement de Fontainebleau ainsi que le pensionnat ouvert à Allenswood en Angleterre quelques années plus tard sont notamment connus pour avoir accueilli la tante d'Eleanor Roosevelt puis Eleanor Roosevelt elle-même. Cette dernière arrive à Allenswood en 1899 alors qu'elle est âgée de quinze ans et elle y reste jusqu'à ses dix-huit ans⁴⁴. Ces quelques exemples montrent que les « home école » s'inscrivent dans une pratique déjà ancrée au sein de l'enseignement libre, celle-ci visant alors principalement une clientèle anglaise et américaine. Cibler une clientèle étrangère n'est au reste pas la seule spécificité des « home école » puisqu'elles partagent par ailleurs des caractéristiques communes dans leur organisation et leur fonctionnement.

b. Des structures évanescentes et en développement en plein cœur de la crise économique des années trente

Bien que les données fournies par les rapports statistiques ministériels incitent à prendre quelques précautions comme exposé dans l'annexe 3-B, elles constituent cependant une des seules sources disponibles permettant d'esquisser le positionnement des « home école » au sein de l'enseignement supérieur libre. Entre 1920 et 1935, l'académie recense ainsi chaque année pour l'enseignement supérieur libre entre un et neuf établissements pouvant être classés comme des « home école » (cf. Annexe 3-C). En 1920, on ne recense qu'une « home école » parmi les 27 établissements supérieurs libres accueillant des étudiantes. Entre 1922 et 1926, on en dénombre quatre chaque année puis ce chiffre augmente légèrement avec un maximum de 9 établissements déclarés en 1930. Entre 1930 et 1935, on dénombre entre 6 et 7 établissements chaque année. Ce nombre peut paraître peu élevé mais il est loin d'être négligeable car l'enseignement supérieur libre constitue une offre éducative très éparse dans laquelle peu d'établissements proposent la même formation. Hormis les cours de notariat et de soins aux malades qui peuvent être quelques-uns à se positionner sur le même marché selon les années, les autres établissements, à l'instar de l'Institut Catholique ou encore de l'École des Hautes Études Sociales occupent une place unique au sein de

⁴⁴ *Ibid.*, p. 91.

l'enseignement supérieur libre. Il faut par ailleurs noter que les archives dépouillées ne permettent d'identifier qu'une partie de ces établissements et qu'il en existe d'autres qui sont déclarés sous des statuts différents⁴⁵. Ainsi, le guide *Continental Schools* publié en 1928, ne fait pas état des statuts des établissements et il répertorie pas moins de 63 établissements pour le département de la Seine dont 38 pour Paris intra-muros, nombre bien plus élevé que les six établissements trouvés dans le tableau ministériel établi la même année pour l'enseignement supérieur libre⁴⁶.

Comme évoqué précédemment, une des caractéristiques principales des « home école » est d'accueillir un petit nombre d'étudiantes par établissement. Pour autant, ces dernières représentent une part non négligeable des étudiantes étrangères accueillies dans l'enseignement supérieur libre. Entre 1922 et 1931, les données calculées à partir des rapports statistiques montrent que les étrangères des « home école » représentent presque chaque année plus de 20% des étudiantes étrangères de l'enseignement supérieur libre (cf. Annexe 3-C). Après 1931, la proportion fluctue beaucoup ce qui s'explique par une variation des effectifs des « home école » mais aussi par une ouverture plus large de l'accueil des étrangères dans le reste de l'enseignement supérieur libre (cf. Annexe 3-C).

Ces petites structures semblent par ailleurs connaître des durées de vie variables. La Montmorency School qui apparaît dans le rapport statistique de 1922 est ainsi le seul établissement à rester présent durant toute la période étudiée⁴⁷. À l'inverse, les données ministérielles laissent suggérer l'existence d'établissements plus éphémères comme l'institution Flore ou les Lourdines qui sont recensés respectivement durant deux et trois années⁴⁸. Cette fragilité est également confirmée dans plusieurs rapports d'inspection. En 1934, l'inspection réalisée au Cours du Trocadéro fait état d'un établissement auparavant « très prospère » mais qui « ne compte plus que 3 élèves⁴⁹ ». En 1936, l'inspection de l'institution Flore fait elle-aussi état des difficultés rencontrées par l'établissement pour résister au contexte économique défavorable :

⁴⁵ Concernant les statuts des établissements, voir le chapitre 2.

⁴⁶ AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, Paris, Mondover, 1928, p. VIII-XI ; AN, AJ/16/4740, rapports statistiques établis pour l'enseignement supérieur libre, année 1928. Ce décalage numérique peut aussi être lié à d'autres facteurs. Par exemple, un déménagement entraîne une fermeture puis une réouverture de l'établissement, ce qui peut entraîner une difficulté pour l'académie à suivre ces structures.

⁴⁷ AN, AJ/16/4740, rapports statistiques établis pour l'enseignement supérieur, 1920-1935.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ AN, AJ/16/4739, inspection du Cours du Trocadéro, 12 décembre 1934.

L'institution Flore était jadis très prospère. Il y a dix ans, elle était installée à Auteuil, dans un hôtel particulier et groupait environ 20 jeunes filles. Elle a dû, avec la crise, réduire ses dépenses, et se contenter d'un appartement sur la rive gauche. [...] Les jeunes filles autrichiennes, qui formaient jadis la clientèle de la maison, ne viennent plus faute d'argent, et M. et Mme de la Croix, qui dirigent la maison, doivent se contenter présentement d'une seule élève, de nationalité hollandaise.⁵⁰

Alors que les pensions payées par les étudiantes accueillies constituent une des ressources financières principales permettant d'assurer le fonctionnement des « home école », l'instabilité des effectifs, ici liée à la crise économique, représente donc un facteur de risque important pour ces structures, contraintes de s'adapter, soit en ouvrant leur établissement à d'autres nationalités, soit en réduisant les coûts de fonctionnement, notamment ceux afférent au logement. En outre, bien que l'inspection n'en fasse pas état ici, il est probable que le changement de nationalité des étudiantes accueillies soit également le résultat des tensions nationalistes montantes⁵¹. Le contexte socio-économique des années trente ne semble toutefois pas être le seul facteur expliquant l'évanescence des « home école ». Déjà en 1911, l'inspecteur en visite au Collège Lafayette fondé six années plus tôt, fait part de son étonnement après avoir trouvé un autre locataire l'informant que l'établissement était momentanément fermé :

Lorsque je me suis présenté au siège du Collège Lafayette, j'ai été très surpris de trouver les locaux occupés par un locataire qui était là, m'a-t-il dit, depuis 6 mois. Mme La Mazière, à qui j'ai écrit pour savoir si elle avait fermé son établissement ou si elle l'avait transféré dans un autre local, m'a répondu qu'elle a été alitée d'octobre à février et qu'elle a dû momentanément fermer le Collège Lafayette. En fait, cet établissement est fermé puisqu'il n'a plus de domicile : s'il rouvre, une nouvelle déclaration sera nécessaire.⁵²

La pérennité de ces petites structures est ainsi très dépendante d'autres facteurs, notamment de la capacité des directrices à tenir leur établissement et à en assurer le fonctionnement. En outre, la durée de vie de l'établissement est aussi dépendante du capital économique dont disposent les directrices. Dans le cas de Mme La Mazière par exemple, celle-ci est locataire et doit rendre son local lorsqu'elle rencontre des problèmes de santé alors que Mme Boissier, directrice de la Montmorency School évoqué précédemment et qui fonctionne de nombreuses années, est quant à elle la propriétaire des murs⁵³.

Malgré des durées de vie souvent éphémères qui semblent caractéristiques des « home école », leur bourgeonnement dans le Paris de l'entre-deux-guerres alors que le nombre d'étudiants étrangers en France est en « chute libre » pose cependant question⁵⁴. Plusieurs hypothèses peuvent

⁵⁰ AN, AJ/16/4739, inspection de l'Institution Flore, 22 janvier 1936.

⁵¹ Éric Guichard et Gérard Noiriel (dir.), *Construction des nationalités et immigration dans la France contemporaine*, op. cit., p. 125.

⁵² AN, AJ/16/4738, inspection du Collège Lafayette, 13 mai 1911.

⁵³ AN, AJ/16/4739, inspection de la Montmorency School, 10 décembre 1935.

⁵⁴ Éric Guichard et Gérard Noiriel (dir.), *Construction des nationalités et immigration dans la France contemporaine*, op. cit., p. 123. Le nombre d'étudiants étrangers baisse de 14 483 en 1921 à 3 623 en 1939.

dès lors être formulées pour expliquer ce phénomène. Premièrement, le développement d'un internationalisme culturel sur cette période peut expliquer l'engouement des familles étrangères pour ces établissements⁵⁵. Après la Première Guerre mondiale, les familles américaines délaissent l'Allemagne au profit de la France pour y envoyer leurs filles compléter leurs études⁵⁶. Plusieurs programmes d'études qui nécessitent de trouver un logement voient le jour dans les universités américaines et s'adressent aussi bien aux jeunes gens qu'aux jeunes filles qui viennent en plus grand nombre que les précédents étudier en France⁵⁷. Cette tendance s'applique également Outre-manche puisque le guide *Continental Schools* constate lui-aussi une augmentation du nombre d'établissements en France depuis la fin de la Première Guerre mondiale :

PARENTS anxious to send their children abroad are today confronted with a far more difficult problem than before the War. The reason for this is, primarily, that the number of educational establishments on the Continent which are prepared to receive them has very much increased to meet the requirements of a much larger number of parents who realise the particular advantages the schools offer.⁵⁸

L'offre éducative de l'enseignement libre s'adapte donc à une demande croissante venue principalement des États-Unis et du Royaume-Uni ce qui entraîne l'ouverture de « home école » durant cette période. Les directrices de l'enseignement libre participent elles-aussi à cet élan en se positionnant ou se repositionnant sur un type d'offre pour laquelle il y a toujours une demande de la clientèle malgré la crise économique. Le modèle des « home école » représente donc une opportunité pour celles qui cherchent à maintenir une activité professionnelle dans une période incertaine⁵⁹. En outre, les faibles exigences réglementaires demandées pour ouvrir un établissement supérieur libre s'ajoutant à cet espoir de sécurité ont pu ainsi favoriser le bourgeonnement de ces structures dans un contexte économique pourtant défavorable⁶⁰.

Les « home école » se positionnent ainsi sur un marché éducatif restreint se centrant quasi exclusivement sur l'accueil des jeunes filles étrangères et l'augmentation de la demande tend davantage à voir naître de nouvelles petites structures qu'à développer sensiblement celles qui sont déjà existantes. En dehors de cette catégorie d'établissements, les rapports ministériels révèlent la présence d'étrangères dans de nombreux établissements mais ces dernières ne sont le plus souvent que quelques-unes parmi un public composé d'hommes et de femmes. Seuls les Cours de vacances

⁵⁵ Whitney Walton, *Internationalism, national identities, and study abroad*, *op. cit.* ; É. Guichard et G. Noiriel (dir.), *Construction des nationalités et immigration dans la France contemporaine*, *op. cit.* ; Kévonian Dzovinar et al., *La Babel étudiante*, *op. cit.* ; V. Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art. cit.

⁵⁶ Whitney Walton, *Internationalism, national identities, and study abroad*, *op. cit.*, p. 38.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 87. Voir également le point II de ce chapitre.

⁵⁸ AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, p. III.

⁵⁹ Concernant la fragilité du statut des directrices, voir le chapitre 5.

⁶⁰ Concernant les conditions requises pour ouvrir un établissement supérieur libre, voir le chapitre 2.

de l'Alliance Française s'adressent eux aussi à un public majoritairement étranger et occupent une place particulière au sein de l'enseignement supérieur libre.

II Aux côtés des « home école » : une offre éducative variée accueillant des étrangères

1. Les Cours de vacances de l'Alliance Française : faire rayonner la culture française à travers le monde

Les cours de vacances de l'Alliance Française se différencient nettement des « home école » et concentrent à eux seuls la majorité des étudiantes et des étudiants étrangers accueillis au sein de l'enseignement supérieur libre durant la période étudiée. S'affichant ainsi comme une offre éducative incontournable pour l'historien et l'historienne s'intéressant à l'accueil des étrangères dans l'enseignement supérieur libre, ces cours sont également considérés par François Chaubet comme « la première institution universitaire française conçue pour un public d'étudiants étrangers⁶¹ ». Dès lors, leur fonctionnement et positionnement nécessitent d'être analysés afin de les situer par rapport aux « home école ».

Créée en 1883 dans le sillage de l'Alliance Israélite Universelle fondée vingt-trois ans plus tôt, l'Alliance Française est une association privée qui tisse rapidement des liens avec l'État, notamment grâce au réseau de son co-fondateur, l'universitaire Pierre Foncin. Elle est ainsi reconnue d'utilité publique en 1886 tandis que l'AIU ne l'est qu'en 1975⁶². Ces deux institutions sont qualifiées de pionnières dans la diffusion du français à l'international par la linguiste Valérie Spaëth mais elles ont aussi la particularité de croiser des objectifs éducatifs et politiques ambitieux⁶³. D'une part, les fondateurs de l'AIU voient la langue française comme un vecteur d'intégration pour les communautés juives de l'Europe de l'Est, du bassin méditerranéen et du Moyen-Orient⁶⁴. D'autre part, l'ambition initiale de l'Alliance Française est d'étendre l'influence de la France par la diffusion de sa langue, notamment dans les colonies⁶⁵. Implantées dans de nombreux pays grâce à des

⁶¹ François Chaubet, « L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914) », art. cit., p. 774.

⁶² *Ibid.*, p. 771. Concernant l'Alliance israélite universelle, voir notamment Aron Rodrigue, *De l'instruction à l'émancipation. Les enseignants de l'alliance israélite universelle et les juifs d'orient, 1860-1939*, Paris, Calmann-Lévy, 1989 ; Aron Rodrigue, « Réflexions sur l'Alliance israélite universelle et l'histoire du judaïsme au XIX^e et XX^e siècles » dans Jérôme Boquet (dir.), *L'enseignement français en méditerranée. Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 31-38 ; André Kaspi (dir.), *Histoire de l'Alliance israélite universelle : de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2010.

⁶³ Valérie Spaëth, « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle », art. cit.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 56.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 63.

comités locaux, l'AIU et l'AF assurent également la formation d'enseignants et d'enseignantes⁶⁶. En ce qui concerne l'AIU, l'École Normale Israélite Orientale (ENIO) ouvre ses portes en 1867 à Paris et forme les futurs enseignants destinés à œuvrer au sein des écoles de l'Alliance implantées dans de multiples pays⁶⁷. De son côté, l'AF s'adresse à un public plus large et propose notamment de former les enseignants de français exerçant à l'étranger dans les Cours de vacances fondés à Paris en 1891 à l'initiative de Ferdinand Brunot. Ce célèbre universitaire et fervent républicain est également engagé dans la formation des enseignantes du public puisqu'il enseigne à l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles durant vingt-cinq ans⁶⁸. À l'AIU aussi, des liens se tissent entre le privé et le public puisque Ferdinand Buisson, figure d'engagement de l'école républicaine et laïque, enseigne à l'ENIO en 1875⁶⁹. Si ces quelques exemples illustrent la position particulière de ces institutions, à l'intersection du privé et du public, ils montrent aussi l'importance des réseaux politiques dans lesquels elles s'insèrent, ce qui les distingue nettement des « home école »⁷⁰.

Les Cours de Vacances de l'Alliance Française sont absents du rapport statistique de l'enseignement supérieur libre en 1916-1917 mais ils sont mentionnés entre 1920 et 1935 et ils accueillent une majorité d'étrangères⁷¹. De fait, quelques inscrits ont la nationalité française mais la plupart est de nationalité étrangère et ce sont majoritairement des femmes (cf. Annexe 3-C). Ces dernières sont régulièrement plusieurs centaines à suivre les enseignements dispensés à l'Alliance Française et elles représentent une part importante des étrangères de l'enseignement supérieur libre. En comparaison aux « home école » qui accueillent environ 20% des étudiantes durant l'effervescence des années vingt, les Cours de vacances concentrent à eux seuls entre 29% et 78% des étrangères de l'enseignement supérieur libre entre 1920 et 1935 (cf. Annexe 3-C). Malheureusement, peu d'informations éclairent le profil de ces étrangères mais l'étude du fonctionnement des Cours apporte néanmoins quelques informations.

L'objectif initial de l'AF est de propager la langue française et à ce titre elle cible les enseignants des colonies mais aussi des pays d'Europe de l'Ouest et des États-Unis. Selon Valérie Spaëth, les

⁶⁶ AN, AJ/16/4744, *Annuaire de l'Alliance Française*, 1938. En 1938, l'AF comptabilise plus de 700 comités à travers le monde.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 58-59 ; André Kaspi (dir.), *Histoire de l'Alliance israélite universelle : de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 274. Une seconde ENIO ouvre à Versailles en 1922 pour former les enseignantes.

⁶⁸ Maud Delebarre, « *L'esprit de Sèvres* » : *comment former le corps enseignant féminin*, mémoire de master, Université Paris Cité, 2019.

⁶⁹ André Kaspi (dir.), *Histoire de l'Alliance israélite universelle*, *op. cit.*, p. 271.

⁷⁰ Pour une biographie de Ferdinand Buisson, Patrick Cabanel, *Ferdinand Buisson : père de l'école laïque*, Genève, Labor et fides, 2016. Notons également l'existence d'une thèse portant sur Ferdinand Brunot, Claude Choley, *Un mandarin sous la Troisième République : Ferdinand Brunot, professeur, militant, maître à penser*, thèse de doctorat, Université de Tours, 1995.

⁷¹ Si les Cours de vacances de l'AF sont absents du rapport de 1916-1917 alors qu'ils existent depuis 1891, il est possible d'envisager que le conflit de 1914 a perturbé le fonctionnement de ces Cours. Toutefois, les lacunes des rapports statistiques évoquées en annexe ne permettent pas de tirer avec certitude des conclusions à ce sujet. À noter que le *Bulletin de l'Alliance Française* fournit quant à lui régulièrement des statistiques.

Cours de vacances sont créés pour permettre la valorisation du français dans les systèmes éducatifs occidentaux⁷². Plus ambitieux encore, en visant l'amélioration de la formation des enseignants, l'AF souhaite aussi encourager la diffusion de la culture française qui est considérée comme « un vecteur d'influence privilégié » au début du XX^e siècle⁷³. Les archives dépouillées révèlent que ces objectifs sont toujours présents à la veille de la Seconde Guerre mondiale. L'*Annuaire* publié en 1938 détaille ainsi les « buts » de l'AF : il s'agit de « faire connaître » la langue française pour faciliter les échanges dans les colonies et de « resserrer les liens de sympathie littéraire et morale qui unissent la France aux autres peuples »⁷⁴.

Pour former ces enseignants et ces enseignantes de français, l'AF propose deux sessions dans le cadre des Cours de vacances, une en juillet et l'autre en août. Les inscrits y reçoivent alors des enseignements de langue, de littérature mais aussi de civilisation qui sont dispensés par des universitaires et complétés par des sorties culturelles. Ce programme se rapproche beaucoup de ceux des « home école » sur lesquels nous reviendrons plus loin mais le public ciblé n'est pas le même. Bien que les travaux de Christina De Bellaigue fassent état, durant la première moitié du XIX^e siècle, d'établissements privés recevant des jeunes filles anglaises destinés à enseigner ensuite le français, les archives étudiées pour cette recherche ne permettent d'attester avec certitude que cet objectif de formation est toujours recherché par les étudiantes des « home école ». Par ailleurs, il existe peu d'informations concernant l'origine sociale et l'âge des étrangères inscrites aux Cours de vacances de l'AF mais si ce sont des enseignantes déjà en exercice comme l'énoncent François Chaubet et Valérie Spaëth, elles sont susceptibles d'être plus âgées que les jeunes filles accueillies au sein des « home école ».

Les Cours de vacances de l'Alliance Française ainsi que les « home école » constituent donc les deux seules offres éducatives au sein de l'enseignement supérieur libre qui s'adressent quasi exclusivement à un public étranger, en majorité féminin. Pour autant, leur ancrage politique les distingue nettement et les sources dépouillées montrent, comme nous le verrons plus loin, que le profil des étrangères accueillies est différent. Cependant, ces résultats pourraient être davantage affinés par une étude plus approfondie du public accueilli au sein de l'Alliance Française⁷⁵.

⁷² Valérie Spaëth, « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle », art. cit., p. 64.

⁷³ François Chaubet, « L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914) », art. cit., p. 783.

⁷⁴ AN, AJ/16/4744, *Annuaire de l'Alliance Française*, p. 6-7.

⁷⁵ Comme le note F. Chaubet dans l'article cité précédemment, les archives de l'Alliance Française sont très lacunaires ce qui pourrait limiter les possibilités d'approfondissement.

2. Une présence discrète dans de nombreux établissements supérieurs libres, 1920-1935

En dehors des « home école » et des cours de l'Alliance Française, les rapports statistiques ministériels mentionnent la présence d'étrangères dans une variété d'établissements mais les effectifs restent faibles malgré quelques exceptions⁷⁶. Ce sont ainsi au total cinquante établissements qui déclarent accueillir des étrangères entre 1920 et 1935. Pour certains d'entre eux comme l'École dentaire française ou l'École des Hautes Études Sociales, la présence des étrangères est régulière chaque année. Mais pour beaucoup d'autres, notamment les établissements techniques, l'accueil est irrégulier selon les années. C'est par exemple le cas de l'École centrale de puériculture ou encore de l'École de magnétisme et de massage. De manière générale, les tableaux académiques révèlent une augmentation de l'effectif d'étrangères accueillies dans ces établissements puisqu'il triple quasiment durant la période, passant de 98 à 279 étudiantes inscrites par an. Cette évolution peut s'expliquer par différents phénomènes.

En premier lieu, l'offre au sein de l'enseignement supérieur libre se diversifie ce qui ouvre les possibilités de formation pour les étrangères. Les rapports statistiques montrent en effet une multiplication des écoles dentaires, de massage médical, des cours de commerce ou encore des formations d'infirmière. On y observe également l'apparition d'écoles préparant aux métiers de la banque, du journalisme ou du secteur social.

Par ailleurs, la présence d'étrangères augmente dans quelques établissements techniques. C'est notamment le cas de l'École française d'orthopédie qui accueille en 1923 trois étrangères pour un effectif total de 41 élèves (hommes et femmes). À partir de 1930, elles sont entre 24 et 42 étudiantes par an pour un effectif total oscillant entre 166 et 400 étudiants. Pour certains établissements comme l'École dentaire française et l'École dentaire de Paris, les étrangères sont présentes dès le début de la période mais leur nombre reste stable, éventuellement avec une légère diminution. Pour l'École dentaire française par exemple, le public est majoritairement masculin durant toute la période et les étrangères sont le plus souvent quelques-unes, leur effectif ne dépassant la dizaine que rarement⁷⁷.

Enfin, aucun de ces établissements ne suit une évolution qui accueillerait d'abord majoritairement des étrangères puis des Françaises. Hormis quelques cas exceptionnels comme l'École française de stomatologie ou le Collège libre de Sciences Sociales, les Françaises sont toujours plus nombreuses que les étrangères dans ces établissements. Le Collège libre de Sciences

⁷⁶ AN, AJ/16/4740, rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre, 1920-1935.

⁷⁷ *Ibid.* Le nombre d'étudiantes étrangères passe de 2 à 12 entre 1920 et 1921. L'effectif le plus important enregistré est de 19 étudiantes pour l'année 1924. Ensuite leur nombre reste inférieur à dix pour le reste de la période.

Sociales accueille ainsi presque chaque année davantage de françaises que d'étrangères sauf en 1927-1928 et 1930-1931.

Les étrangères sont donc en minorité dans le reste des établissements de l'enseignement supérieur libre et leur effectif est le plus souvent relativement faible, ne dépassant que rarement la dizaine d'étudiantes par année. Néanmoins, trois établissements font ici exception : l'Institut Catholique, l'École des Hautes Études Sociales et l'École des Sciences Politiques⁷⁸. Les étrangères y sont régulièrement plusieurs dizaines, voire une cinquantaine pour l'Institut Catholique ce qui est en corrélation avec l'importance des effectifs totaux accueillis chaque année au sein de ces institutions. Afin de terminer cette présentation décrivant les possibilités d'accueil des étrangères au sein de l'enseignement libre, il convient finalement de se pencher sur un cas particulier, celui des établissements libres déclarés comme étant d'enseignement secondaire et qui accueillent à la fois un public de jeunes filles et des étudiantes.

3. Des étudiantes dans les établissements secondaires : l'élasticité de l'enseignement libre, 1903-1939

La majorité des établissements accueillant des étrangères dépendent de l'enseignement supérieur libre mais les archives dépouillées montrent la présence d'étrangères dans quelques établissements de l'enseignement secondaire libre. Cela reste très vraisemblablement exceptionnel tout au long de la période et aucune évolution n'est constatée mais ce phénomène est toutefois révélateur du polymorphisme de l'enseignement libre.

Les archives de surveillance concernant les établissements secondaires libres conservent moins de brochures commerciales que pour les « home école », ce qui nécessite de chercher d'autres types de sources pour détecter la présence d'étudiantes étrangères⁷⁹. Malheureusement, les autres informations trouvées sont dispersées et très fragmentaires. De fait, les bulletins de situation qui éclairent le fonctionnement des établissements secondaires libres ne prévoient pas l'accueil d'élèves étrangères puisqu'aucune mention tapuscrite ne le précise et cette absence perdure au moins jusqu'en 1939. De plus, à l'inverse des rapports statistiques établis pour l'enseignement supérieur, ceux de l'enseignement secondaire ne font pas la distinction entre les élèves de nationalité française et ceux de nationalité étrangère. Concernant les établissements secondaires libres, l'académie

⁷⁸ Concernant Dick May, fondatrice du Collège libre des sciences sociales en 1895, de la première École supérieure de journalisme en 1899 et de l'École libre des hautes études sociales en 1900, voir notamment Mélanie Fabre, *Dick May, une femme à l'avant-garde d'un nouveau siècle (1859-1925)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019.

⁷⁹ Les bulletins de situation des établissements secondaires sont conservés aux Archives Nationales, AN, AJ/16/4705 à AN, AJ/16/4729 et aux archives de Paris, AP 3627W-1 à 3627W-93 et AP 3644W-1 à 3644W-8. Pour les Archives Nationales, le classement est chronologique mais pour les Archives de Paris, le classement est établi par établissement. Aucune explication justifiant cette répartition sur deux lieux d'archivage n'a pu être fournie par les archivistes.

s'intéresse davantage à la formation suivie et au diplôme préparé par les élèves ainsi qu'à leur statut de pensionnaire ou d'externe⁸⁰. Il arrive cependant que les bulletins de situation et les tableaux ministériels soient complétés d'une mention manuscrite de la directrice ou de l'inspecteur d'académie précisant que certaines élèves sont étrangères. Ces ajouts sont peu fréquents durant la période étudiée mais ils fournissent néanmoins des informations précieuses qui peuvent parfois être complétées par les rapports d'inspection. Ils donnent notamment à voir l'existence d'établissements proposant une offre éducative variée qui s'adresse à des jeunes filles d'âge différent.

a. Des établissements proposant une formation de niveau secondaire et supérieur

En 1903-1904, deux sources révèlent pour la première fois la présence d'étrangères au sein de l'enseignement secondaire libre et plus précisément à l'Institut Franklin dirigé par Berthe Barbin, « l'une des initiatrices du baccalauréat féminin⁸¹ ». D'une part, le tableau statistique établi par le ministère en mai 1904 mentionne huit élèves dans la colonne « enseignement professionnel », chiffre assorti d'un astérisque précisant que ces étudiantes sont étrangères et préparent en fait le Certificat d'études françaises :

⁸⁰ Concernant la surveillance des établissements secondaires libres pour jeunes filles, voir le chapitre 2.

⁸¹ AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Berthe Barbin, inspection du 12 mars 1917. Concernant l'action de cette directrice, voir le chapitre 3.

Illustration 36. Les étrangères à la marge de l'enseignement secondaire libre (1).

nombre des élèves							Observations
Enseignement secondaire		classe		Sémi-annuel		Cours	
Sections A, B, C du cycle et A du cycle	Sections D du 2 ^e cycle et B du 3 ^e cycle	classe	classe	général	prof. ou spécial		
Phil.	Sc. Nat.	1-2	3-4; 6				
"	"	"	"	"	"	6 ^e	"
"	"	"	"	"	"	"	"
"	"	"	"	"	"	"	"
"	4	"	e	"	"	8 ^e	"

Observations:

Institution nouvelle pour jeunes filles adultes de 16 à 20 ans, suivent des cours de 169 heures.

Cours spéciaux de sténographie pour adultes. Les cours sont gratuits en l'été cette année.

Étrangères et préparant au baccalauréat français.

Source : AN, AJ/16/4730, rapport statistique de l'enseignement secondaire libre, 1904.

D'autre part, le bulletin de situation fourni par Berthe Barbin en novembre 1903 précise également accueillir des étudiantes étrangères dans une note manuscrite :

Illustration 37. Les étrangères à la marge de l'enseignement secondaire libre (2).

3° ELEVES.

Nombre des élèves : pensionnaires 2
demi-pensionnaires
externes 12 } TOTAL : 14

Combien occupent des chambres particulières ? 2

RÉPARTITION PAR DIVISION D'ENSEIGNEMENT.

		NOMBRE des élèves.	SUIVANT les cours d'un lycée.
Cours préparatoires aux grandes écoles de l'Etat (Normale, Polytechnique, Centrale, Saint-Gyr, Navale, Institut agronomique).....			
Cours préparatoires aux écoles commerciales, industrielles (arts et métiers et autres), agricoles, de l'Etat ou libres.....			
Enseignement classique. Nombre total des élèves (7)	1 ^{re} Division supérieure	Mathématiques élémentaires.....	
		Lettres.....	1
		Philosophie et Rhétorique.....	3
	2 ^e Division de grammaire (Quatrième, Cinquième et Sixième).....		
Enseignement moderne. Nombre total des élèves (4)	1 ^{re} Division supérieure	Quatrième, Sciences.....	
		Première, Lettres.....	2
		Seconde et Troisième.....	
	2 ^e Division de grammaire (Quatrième, Cinquième et Sixième).....		
Enseignement élémentaire préparatoire aux deux enseignements précédents (Septième, Huitième).....			
Enseignement professionnel (industriel, commercial, agricole).....			
Enseignement primaire (9 ^e , 10 ^e , 11 ^e , classe enfantine).....			
Répartition au Certificat d'Etudes Françaises pour les Etrangers.....			
		8	
TOTAL.....		14	

Indication des lycées qui reçoivent des élèves de l'institution :

Source : AN, AJ/16/4710, verso du bulletin de situation de l'Institut Franklin, 1903.

Il est intéressant d'observer sur ces deux documents à quel point la présence d'étrangères est envisagée à la marge du côté académique. Aucun des documents préétablis ne prévoit leur accueil dans les établissements secondaires libres. D'un côté, l'inspecteur mentionne la présence d'étrangères dans une colonne qui ne correspond pas au type d'études suivies par ces étudiantes. De l'autre, la directrice ajoute à la main une ligne au tableau, faisant ainsi une place à ces jeunes filles dans les documents officiels.

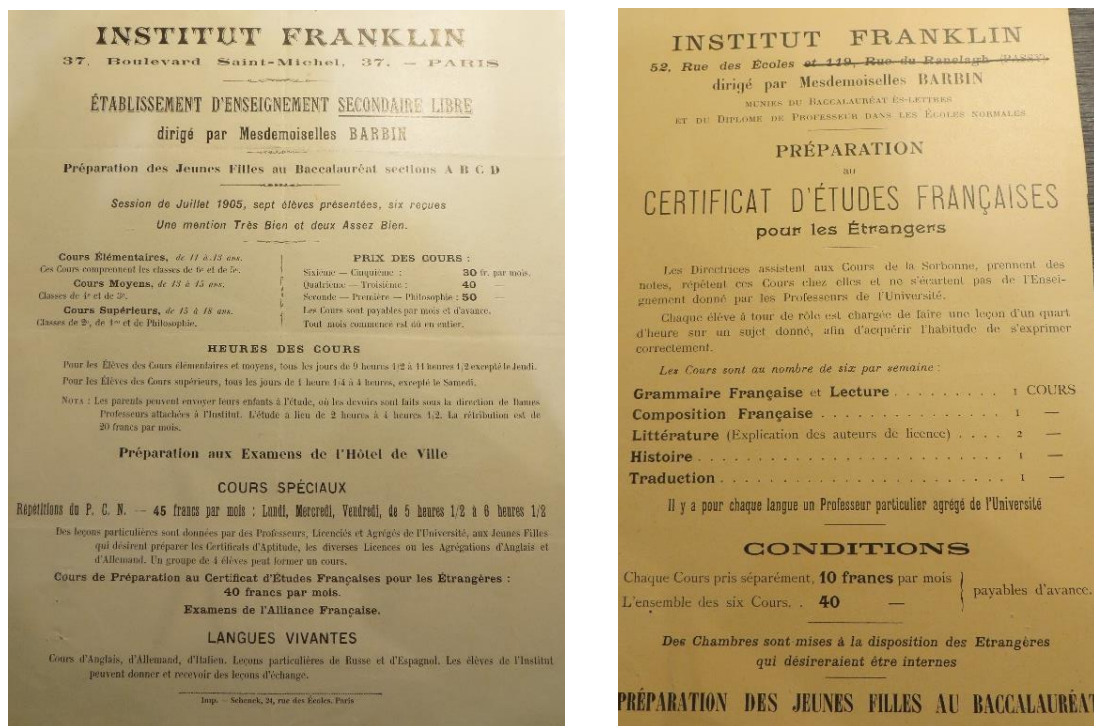
Pour cette année scolaire 1903-1904, ce sont ainsi huit étudiantes étrangères qui préparent le Certificat d'études françaises à l'Institut Franklin. Leur effectif est important comparé à l'effectif total de l'établissement qui est de quatorze élèves. Pour autant, la formation des étrangères n'est pas le seul objectif de cet établissement puisque les six autres élèves, françaises, suivent un enseignement secondaire : deux en enseignement moderne et quatre en enseignement classique dont une en classe de philosophie⁸². L'inspection réalisée la même année précise que l'établissement « ne recevra plus que des jeunes filles au-dessus de 14 ans, la plupart étrangères⁸³ » mais ce n'est pas le cas puisque dix ans plus tard, l'établissement accueille toujours des élèves préparant le

⁸² AN, AJ/16/4710, bulletin de situation de l'Institut Franklin, 1903.

⁸³ AN, AJ/16/4710, inspection du 4 mars 1903.

baccalauréat et des étrangères préparant le Certificat d'études françaises⁸⁴. Si l'on a vu précédemment l'étonnante variété de documents conservés dans les dossiers de directrice, celui de Berthe Barbin révèle aussi quelques surprises. Au-delà d'y trouver les bulletins de situation absents des cartons conservant chronologiquement ce type de documents pour tous les établissements secondaires libres, son dossier de carrière contient également plusieurs brochures de l'établissement qu'elle dirige⁸⁵. Dans chacune d'elles, l'établissement met en avant la pluralité de son offre éducative, à la fois destinée aux jeunes filles souhaitant préparer le baccalauréat mais aussi aux étudiantes étrangères à la recherche d'une formation complémentaire :

Illustration 38. Brochures de l'Institut Franklin, non datées.



Source : AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Berthe Barbin⁸⁶.

Concernant la formation proposée aux étrangères, l'Institut Franklin met en avant un ensemble de cours se composant de littérature et d'étude de la langue ainsi que d'histoire et de traduction. Ces cours sont visiblement donnés par les directrices elles-mêmes qui « assistent au Cours de la Sorbonne, prennent des notes » et en font ensuite la répétition auprès des étudiantes en veillant à

⁸⁴ AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Berthe Barbin, bulletin de situation 1913. Pour cette année-là, les élèves suivant un cursus secondaire sont au nombre de treize. Dix étrangères préparent alors le Certificat de l'Université de Paris.

⁸⁵ Les brochures précisent que l'établissement est tenu par « Mesdemoiselles Barbin » mais la demande d'ouverture émane de Berthe et les rapports d'inspection précisent que celle-ci est secondée par sa sœur Eugénie (AN, AJ/16/6181, dossier de carrière de Berthe Barbin).

⁸⁶ Concernant la première brochure, la réussite à l'examen du baccalauréat pour l'année 1905 est mentionnée. On peut donc supposer que la brochure est imprimée l'année suivante.

ne pas s'éloigner du contenu dispensé à l'Université. Au tarif de 40 Francs par mois, les étudiantes peuvent ainsi se préparer aux examens de la Sorbonne mais aussi aux « Examens de l'Alliance Française ». Ces dernières bénéficient également de l'accompagnement d'un « professeur particulier agrégé ». Externes, elles peuvent toutefois disposer d'une chambre si elles le souhaitent. Le prix affiché est ici bien moins élevé que dans les « home école » mais il ne comprend pas l'hébergement.

Deux autres établissements secondaires seulement accueillent des étrangères d'après les rapports statistiques établis entre 1907 et 1912 et leur présence n'est plus précisée après la Première Guerre mondiale. Pourtant, plusieurs éléments trouvés dans les archives laissent supposer que ce type d'établissement perdure au moins jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. D'une part, d'autres directrices comme Berthe Barbin précisent accueillir des étrangères lorsqu'elles complètent le bulletin de situation demandé par l'académie. C'est notamment le cas de l'Externat de la rue de Lübeck, établissement congréganiste tenu par les Sœurs de l'Assomption qui propose toujours une double formation, secondaire et supérieure, en 1938⁸⁷. D'autre part, deux autres documents attestent également de la persistance de cette pratique dans un autre établissement, le Cours Dupanloup. Une brochure de l'établissement met ainsi en avant une préparation au brevet et aux différents baccalauréats ainsi que des « classes spéciales » dont une destinée aux étrangères qui suit le « programme officiel de l'Alliance Française⁸⁸ ». Bien que non daté, ce document évoque les « orphelines de guerre » ce qui laisse supposer que l'impression est au moins postérieure à 1914⁸⁹. De plus, ce cours figure toujours dans le guide *Continental School* à destination des familles britanniques qui est publié en 1928⁹⁰.

Ces quelques exemples concernent des établissements dont la durée de vie est relativement longue et montrent que l'accueil des étrangères dans un établissement proposant une éducation secondaire aux jeunes filles françaises est une pratique qui perdure au XX^e siècle. Par ailleurs, le personnel académique n'ignore pas cette diversité éducative et fait preuve d'une certaine tolérance sans toutefois lui accorder une légitimité dans les documents officiels. L'ambivalence du positionnement de ces établissements est probablement le résultat d'une volonté des directrices d'élargir leur offre éducative afin d'assurer la pérennité de leur structure suite au développement de l'offre secondaire publique à destination des jeunes filles.

⁸⁷ AN, AJ/16/4729, bulletin de situation de l'Externat de la rue de Lübeck, novembre 1938.

⁸⁸ AN, AJ/16/4744, brochure du Cours Dupanloup, p. 12-13.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 5.

⁹⁰ AN, AJ/16/4744, *Continental School*, Paris, Mondover, p. 25.

b. Des « home école » dans l'enseignement secondaire libre ?

La perméabilité de l'enseignement libre ne s'illustre pas seulement à travers les établissements proposant une formation correspondant à différents niveaux d'enseignement. Les archives dépouillées révèlent également la présence d'établissements semblables aux « home école » parmi les établissements secondaires libres.

Ainsi, la Villa Ste Monique, dont la déclaration d'ouverture est demandée en 1921, est installée dans le XVI^e arrondissement de Paris, tout comme le Collège Montmorency évoqué précédemment. Le public est majoritairement composé d'étrangères puisque vingt pensionnaires sont accueillies cette année-là, « toutes anglaises⁹¹ ». Sa directrice, Joséphine Manilevé née en Corrèze en 1878 et titulaire du baccalauréat latin-langues a précédemment enseigné dans des établissements libres entre 1904 et 1913 avant de rejoindre l'Angleterre et de rentrer en France à la fin de la guerre⁹². Il semble que son expérience à l'étranger ait favorisé le développement d'un réseau lui permettant d'ouvrir à son retour un établissement exclusivement destiné à des jeunes filles anglaises. La brochure conservée par l'académie met ainsi en avant dès la page de couverture un lien avec l'école St Monica basée dans le Surrey, comté prisé du sud-est londonien⁹³. Là encore, l'établissement a une durée de vie relativement longue puisque les bulletins de situation conservés par l'académie font toujours état de sa présence en 1936⁹⁴. Signe révélateur du succès de l'établissement, les effectifs sont plus importants que dans de nombreuses « home école » de l'enseignement supérieur libre puisque les jeunes filles sont régulièrement entre vingt et trente à suivre les enseignements dispensés à la Villa Ste Monique⁹⁵.

Les jeunes filles accueillies peuvent être relativement jeunes puisque la directrice les accepte dès l'âge de douze ans. Pour sécuriser les familles, il est annoncé dans la brochure que Mlle Manilevé se rend régulièrement à Londres pour voir les parents et accompagner les élèves jusqu'à Paris⁹⁶. D'après les archives dépouillées, aucun diplôme spécifique ne semble être préparé au sein de l'établissement. En effet, le bulletin de situation de 1924 se contente de mentionner que « les élèves, toutes Anglaises, suivent un enseignement spécial pour acquérir la connaissance pratique et littéraire de la langue française⁹⁷ » mais il ne précise pas davantage l'objectif de cet enseignement.

⁹¹ AN, AJ/16/4718, bulletin de situation de la Villa Ste Monique, 15 novembre 1921.

⁹² AN, AJ/16/4704, récépissé de déclaration d'ouverture déposé en 1921 ; AN, AJ/16/4718, bulletin de situation, novembre 1921.

⁹³ AN, AJ/16/4718, brochure de la Villa Ste Monique, tamponnée du 19 novembre 1921.

⁹⁴ AN, AJ/16/4726, bulletin de situation de la Villa Ste Monique, novembre 1936. Joséphine Manilevé, alors âgée de 58 ans, dirige toujours l'établissement. En revanche, l'établissement n'est pas mentionné dans le *Continental Schools* de 1928.

⁹⁵ AN, AJ/16/4718, le bulletin de situation du 18/11/1923 mentionne 23 pensionnaires ; AN, AJ/16/4719, le bulletin de situation de novembre 1925 mentionne 30 pensionnaires.

⁹⁶ AN, AJ/16/4718, brochure de la Villa Ste Monique.

⁹⁷ AN, AJ/16/4719, bulletin de situation de la Villa Ste Monique, 15 novembre 1924.

La préparation de diplômes n'est pas davantage signalée dans la brochure dont le propos se centre davantage sur les contenus enseignés :

The General Course includes a thorough study of the French Literature and History, with Lectures by Professors from the University. Practical instruction is given in Hygiene and Domestic Training. Each week the girls have a Lecture on French Art, and are afterwards taken to visit the place in connection with the lecture. Concerts and Theatres are visited, according to the wishes of the parents. A carefully selected Studio is open to those girls who wish to specialise in Drawing and Painting.⁹⁸

De même que les étrangères reçues dans les « home école », les jeunes filles de la Villa Ste Monique peuvent venir en France pour développer leurs compétences linguistiques et leurs connaissances culturelles. L'enseignement des arts d'agrément et d'économie domestique vient compléter le programme d'études qui s'affiche alors comme une formation spécifiquement féminine, reprenant le modèle d'éducation de la jeune fille bourgeoise construit au XIX^e siècle⁹⁹.

Pour assurer ces différents enseignements, l'établissement se dote d'une équipe enseignante, presque exclusivement féminine. La liste du personnel fournie en 1921 répertorie ainsi sept enseignantes et un enseignant assurant les cours en complément de Joséphine Manilevé qui enseigne l'histoire, l'histoire de l'art mais aussi la traduction. Le seul homme présent dans la liste, M. A. Lafontaine, est également la personne la plus diplômée (doctorat ès Lettres) et il enseigne la littérature et la psychologie. La majorité des enseignantes sont quant à elles titulaires de brevets (élémentaire ou supérieur) et seules la directrice et l'enseignante de langue française sont titulaires d'un baccalauréat¹⁰⁰.

Il est probable que d'autres établissements secondaires s'adressent eux aussi presque exclusivement à des jeunes filles étrangères. Sur bien des critères, ce type d'institution se rapproche des « home école » mais il n'est pas certain pour autant qu'ils soient en concurrence directe. En effet, les archives montrent que les jeunes filles accueillies dans les « home école » viennent principalement y chercher un complément d'études secondaires ce qui suppose qu'elles soient plus âgées que celles qui suivent les cours de la Villa Ste Monique. Il est néanmoins difficile d'affirmer que cette distinction justifie le choix du statut d'établissement secondaire plutôt que supérieur tant l'élasticité de l'enseignement libre est importante¹⁰¹.

⁹⁸ AN, AJ/16/4718, brochure de la Villa Ste Monique.

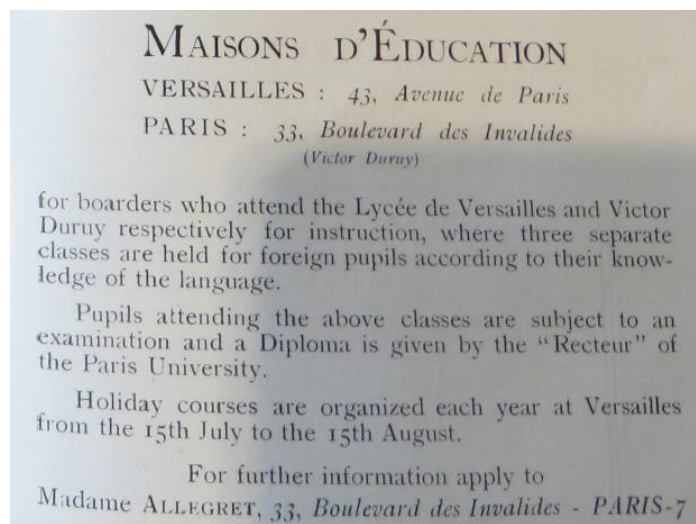
⁹⁹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

¹⁰⁰ AN, AJ/16/4718, liste du personnel de la Villa Ste Monique, 1921.

¹⁰¹ Concernant la variété des contenus de formation proposés, voir les chapitres 3 et 4.

Enfin, ce tour d'horizon de l'enseignement secondaire ne saurait être complet sans mentionner l'étonnante présence de deux lycées de jeunes filles dans le guide *Continental Schools*¹⁰². Présentés comme des « maisons d'éducation », le lycée de Versailles et le lycée Victor Duruy situé à Paris proposent ainsi trois classes destinées à accueillir des étrangères ou encore la possibilité de suivre des cours d'été. Internes, ces jeunes filles auront alors l'opportunité de préparer un diplôme remis par le 'Recteur de l'Université de Paris' :

Illustration 39. Annonce publicitaire de deux lycées publics.



Source : AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, Paris, Mondover, 1928, p. 51.

Le ton de l'annonce est ici bien différent des autres. Au lieu de vanter le mérite d'un emplacement géographique ou encore des confort d'hébergement, le propos est ici centré sur le prestige de l'Université et de son « recteur » ainsi que sur la sélection des candidates désireuses de suivre un enseignement public. Ce positionnement n'est pas surprenant puisque déjà dans le propos d'introduction, le guide met en avant les lycées publics tout en avertissant des difficultés d'hébergement :

The French national schools (Lycées) maintain a high standard of instruction at a very moderate cost but arrangements cannot always be made for boarders, except in the case of one or two of the larger establishments. [...] The French officially distinguish between "education" and "instruction" and the state schools deal with the latter, though not exclusively, rather than with the former, which is, in most cases, left to the care of the parents.¹⁰³

Les auteurs décrivent les lycées comme étant davantage tournés vers le savoir et donc susceptibles de proposer un enseignement de plus grande valeur, tout en étant moins coûteux que les établissements privés. Pour les familles souhaitant faire entrer leurs filles dans ces établissements,

¹⁰² AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, p. 51.

¹⁰³ AN, AJ/16/4744, *Ibid.*, p. 2.

elles doivent candidater auprès de Léonie Allégret, directrice du lycée de Versailles puis de Duruy, également connue pour son engagement en faveur de l'enseignement secondaire féminin¹⁰⁴.

Au vu de l'étonnante diversité de l'enseignement supérieur libre, les « home école » apparaissent donc comme une catégorie relativement uniforme qui se distingue du paysage éducatif avec une concurrence se jouant principalement à l'intérieur même de cette catégorie. Les Cours de vacances de l'Alliance Française accueillent certes la majorité des étrangères de l'enseignement supérieur libre mais les « home école » se positionnent en seconde place et s'adressent à un public bien spécifique.

III Le public visé par les « home école » : les classes supérieures des pays occidentaux

Les rapports statistiques établis par l'académie de Paris restent muets sur l'origine sociale et géographique des étrangères accueillies dans les « home école » mais les documents produits par les établissements, en particulier les supports publicitaires, dévoilent une partie du profil de clientèle ciblé. En complément de ces sources, quelques témoignages laissés par des inspecteurs plus volubiles évoquent l'origine sociale des pensionnaires, permettant dès lors d'achever une première esquisse de ces étrangères venues étudier à Paris¹⁰⁵.

1. Des Anglaises et des Américaines dans la ville lumière, 1905-1938

D'après les archives conservées par l'académie, une majorité de « home école » accueille des étudiantes anglaises¹⁰⁶. Ces établissements s'ancrent dans une longue tradition culturelle qui trouve ses origines au XVII^e siècle¹⁰⁷. À l'époque, de nombreuses jeunes filles anglaises issues de la noblesse catholique voyagent en France et en Belgique pour rejoindre des couvents, parfois tenus par des sœurs anglaises dont les ordres ont été exclus d'Angleterre. Aux XVIII^e et XIX^e siècles, cette pratique éducative s'étend jusque dans les familles protestantes et de nombreux pensionnats

¹⁰⁴ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 317 ; Henriette Degouy-Wurmser, *Trois éducatrices modernes : Mlles Léonie Allégret, Marguerite Caron, Amieux*, Paris, Presses universitaires de France, 1934.

¹⁰⁵ Les inspections réalisées dans ces établissements et qui sont conservées dans les archives académiques sont le plus souvent rédigées sur papier libre à l'inverse des notices préétablies pour les établissements secondaires. Cette absence de cadre institutionnel a ainsi pu favoriser la liberté d'expression de certains inspecteurs.

¹⁰⁶ Les dates énoncées correspondent aux dates limites trouvées dans les archives.

¹⁰⁷ Christina de Bellaigue, *Educating Women*, *op. cit.*, p. 201.

ouvrent leurs portes en France¹⁰⁸. D'après Christina de Bellaigue, certaines de ces jeunes filles britanniques viennent étudier en France pour se préparer à exercer en tant que gouvernante ou enseignante. D'autres au contraire, viennent chercher un capital culturel leur permettant d'afficher un certain statut social¹⁰⁹. Des établissements comme la Villa St James ou le Cours pour jeunes filles situé rue Heine reprennent donc une pratique ancienne alors que les possibilités concernant l'éducation des jeunes filles sont désormais bien différentes. Signe que la demande des familles britanniques est toujours importante, l'offre proposée dans ces établissements ne s'adresse qu'à cette seule nationalité¹¹⁰. En outre, des précautions sont prises pour ménager les affinités religieuses des familles britanniques et les établissements ne manquent pas de l'afficher dans les documents qui leur sont destinés. La brochure du Cours rue Henri Heine précise ainsi que les jeunes filles fréquentent régulièrement « l'Église anglaise » le dimanche¹¹¹.

Derrière les Anglaises, ce sont les Américaines que l'on retrouve le plus souvent dans les archives portant sur les « home école ». Avant la Première Guerre mondiale, les familles américaines souhaitant que leurs enfants, fille comme garçon, effectuent un séjour à l'étranger choisissent souvent l'Europe et plus spécifiquement la France et l'Allemagne¹¹². Après 1918, l'Allemagne est délaissée entraînant alors une augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants américains en France¹¹³. Durant l'entre-deux-guerres, une attirance mutuelle se construit alors entre les États-Unis et la France et ce sont surtout les Américaines qui viennent découvrir l'effervescence parisienne des années folles. Elles sont plus nombreuses que leurs compatriotes masculins à suivre le cours de civilisation française à la Sorbonne et certains témoignages dévoilent que les études ne sont pas toujours leur principale préoccupation¹¹⁴. Ainsi le témoignage de Dorothy Tebbets qui, en 1925 écrit à ses parents et décrit la Sorbonne comme un lieu rempli d'Américaines qui viennent surtout se constituer une nouvelle garde-robe et trouver un bon parti¹¹⁵. Pour atténuer l'image frivole de la capitale, l'image de la jeune fille bourgeoise française, pure et obéissante, est reprise et diffusée pour rassurer les familles¹¹⁶. Le séjour des jeunes américaines en France, tout comme celui des Anglaises,

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 200. D'après les archives d'inspection conservées aux Archives Départementales de Paris (VD6 158-3), C. de Bellaigue dénombre 34 pensionnats pour étrangères installés dans le 1^{er} arrondissement de Paris en 1847.

¹⁰⁹ Concernant la notion de capital culturel voir Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.

¹¹⁰ AN, AJ/16/4739, brochure du Cours rue Henri Heine, non datée ; AN, AJ/116/4739, inspection de la Villa St James, 26/01/1925.

¹¹¹ AN, AJ/16/4739, brochure du Cours rue Henri Heine, non datée.

¹¹² Concernant la présence d'Américains dans la capitale, voir notamment Nancy L. Green, *Les Américains de Paris. Hommes d'affaires, comtesses et jeunes oisifs, 1880-1941*, Paris, Belin, 2014.

¹¹³ Whitney Walton, *Internationalism, national identities, and study abroad*, *op. cit.*, p. 38.

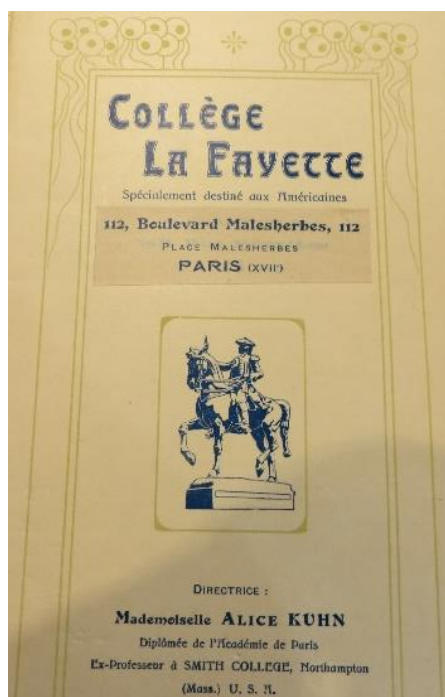
¹¹⁴ *Ibid.*, p. 86. D'après les annales de l'Université de Paris de mai-juin 1930, 270 étudiants américains sont inscrits à la faculté de lettres de l'Université de Paris pour l'année 1928-1929. Parmi eux, 168 sont des femmes.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 85. Le témoignage de cette étudiante est tiré des archives de Smith College.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 88.

se conçoit alors avec un encadrement strict, notamment en ce qui concerne les sorties qui sont systématiquement chaperonnées¹¹⁷. Les travaux de Whitney Walton montrent par ailleurs des similitudes entre les Anglaises et les Américaines qui viennent étudier en France. Tandis que certaines viennent perfectionner leur français pour l'enseigner ensuite aux États-Unis, d'autres cherchent au contraire à s'imprégner de la culture française, alors associée au raffinement, pour préparer leur entrée au sein de l'élite américaine¹¹⁸. Les « home école » accueillant exclusivement des Américaines, comme le Collège Lafayette ou Les Lourdines, semblent davantage s'adresser à cette deuxième catégorie de jeunes filles. Il est par ailleurs intéressant d'observer les stratégies mises en œuvre par ces établissements pour séduire les familles américaines issues des classes sociales supérieures. Choisir le nom du général Lafayette pour un établissement destiné aux Américaines est par exemple loin d'être anodin¹¹⁹. Cette figure historique, symbole des liens d'amitié entre la France et les États-Unis, est particulièrement utilisée par le Collège Lafayette qui présente par exemple une statue du général en couverture de sa brochure :

Illustration 40. Couverture de la brochure du Collège Lafayette, vers 1904-1905.



Source : AN, AJ/16/4738, brochure du Collège Lafayette¹²⁰.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 93. Dans les années vingt, cette pratique est également courante dans les collèges et universités américaines.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 88.

¹¹⁹ Laura Auricchio, *The marquis : Lafayette reconsidered*, New York, A. A. Knopf, 2014.

¹²⁰ La brochure annonce que les cours débiteront à la rentrée 1905.

En complément de l'imposante illustration placée au centre de la page, il est également précisé que l'établissement s'adresse « spécialement » aux Américaines et que sa directrice, Alice Kuhn, est diplômée de « l'Académie de Paris » et ancienne professeure du Smith College, établissement réputé aux États-Unis. Par ailleurs, on peut noter que la référence à l'académie de Paris est trop imprécise pour identifier le type de diplôme détenu par la directrice et que la dénomination de « collège » qui est employée ici est illégale. Ces usages langagiers servent probablement à assoir la légitimité de l'établissement auprès des familles d'outre-Atlantique et cette stratégie n'est pas exceptionnelle¹²¹. L'établissement dénommé Les Lourdines s'applique lui aussi à mentionner le prestige des institutions françaises en s'affichant comme étant « reconnu par l'Université de Paris » et « sous la surveillance de la Sorbonne »¹²².

En dehors de ces établissements ciblant exclusivement des Anglaises ou des Américaines, les archives révèlent la présence de deux autres institutions s'adressant également à un public restreint. Il s'agit du Lierre dont le public est d'origine scandinave et de l'Institution Flore initialement destinée aux jeunes autrichiennes¹²³. Le restant des « home école » opte quant à lui pour une diversification de la clientèle à l'instar de la Montmorency School ou du Cours Genlis. L'inspecteur venu visiter la Montmorency School constate d'ailleurs avec étonnement que des jeunes filles « de toutes nationalités » y sont accueillies : « anglaises, américaines, tchèques, scandinaves, canadiennes, et même chinoises, et mêmes indous¹²⁴ ». Ce cas est néanmoins unique dans les archives puisque même les « home école » s'adressant à un public plus large se limitent le plus souvent à accueillir des Anglaises, des Américaines et des scandinaves.

Enfin, certaines « home école » déclarent pouvoir accueillir quelques jeunes filles françaises afin de faciliter les échanges. C'est notamment le cas de la Montmorency School dont la directrice, Anthelme Perrier, envoie une lettre au recteur déclarant qu'il est « possible » que l'établissement ouvre un « cours de perfectionnement pour les jeunes filles françaises externes » dans « le but principal d'établir des rapports d'amitié entre jeunes filles françaises et étrangères »¹²⁵.

¹²¹ Il est probable que l'emploi du terme « collège » souhaite faire référence aux Women's Colleges qui se développent aux États-Unis depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, voir Pierre Moulinier, *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle*, *op. cit.*, p. 83.

¹²² AN, AJ/16/4739, courrier de Julien Champenois, directeur de The Sequana Selections à New-York, adressé à l'académie de Paris. Le comité Sequana sélectionne chaque mois des livres français et en assure la promotion. Dans ce courrier daté du 22 avril 1927, J. Champenois demande des éclaircissements concernant les dénominations qu'utilise l'établissement Les Lourdines.

¹²³ AN, AJ/16/4739, statuts de l'établissement Le Lierre. L'article 1 stipule que le but de l'institution est de « propager la culture française dans les pays scandinaves » ; AN, AJ/16/4739, inspection de l'Institution Flore, 22/01/1936.

¹²⁴ AN, AJ/16/4739, inspection du collège Montmorency School, 10 décembre 1935.

¹²⁵ AN, AJ/16/4739, courrier de Mme Perrier adressé au recteur de l'académie de Paris, 6 juillet 1931.

En complément de ce premier éclairage concernant la nationalité des étrangères accueillies au sein des « home école », les archives permettent d'en apprendre davantage sur leurs origines sociales.

2. Des jeunes filles issues de la bourgeoisie et de l'aristocratie

Les justificatifs fournis lors de la demande d'ouverture d'établissement spécifient parfois l'âge minimum ou la tranche d'âge des jeunes filles accueillies. Le dépôt de demande d'ouverture de l'Institution pour jeunes filles étrangères dirigé par Mlle de Verez précise ainsi que « les jeunes filles confiées à cette institution font un séjour variant de deux à trois trimestres et ont généralement de 16 à 19 ans¹²⁶ ». Pour le Home école situé avenue de l'Eylau dans le XVI^e arrondissement, ce sont les statuts qui mentionnent dès le premier paragraphe que les jeunes filles sont « âgées de 16 à 20 ans¹²⁷ ». De même pour ceux de la Montmorency School qui spécifient les conditions d'admission en précisant cette fois que « les élèves doivent être âgées de quinze ans, au moins¹²⁸ ». Les brochures d'établissements peuvent également établir un âge minimum, comme celle du Cours situé rue Henri Heine qui précise recevoir un nombre limité d'élèves ayant au moins 16 ans¹²⁹. Enfin, les inspections apportent parfois des informations corroborant les renseignements fournis par les établissements. C'est notamment le cas de l'inspection réalisée en 1935 pour l'Institution pour jeunes filles étrangères qui déclare que les jeunes filles sont « toutes âgées de 17 à 20 ans¹³⁰ ». En s'adressant aux jeunes filles âgées de plus de quinze ans, les « home école » souhaitent donc cibler celles qui ont déjà suivi une éducation de niveau secondaire afin de leur proposer une formation complémentaire sur laquelle nous reviendrons.

Concernant les origines sociales de ces étudiantes, il est possible d'en apprendre davantage grâce aux commentaires parfois laissés par certains inspecteurs dans leurs rapports. En 1925 par exemple, l'inspecteur s'étant rendu à la Villa St James rapporte que « les jeunes pensionnaires appartiennent à la bourgeoisie fortunée d'Outre-manche¹³¹ ». En 1927, celui-ci note que les Lourdines « reçoit de jeunes étrangères, de situation très aisée¹³² ». Encore en 1935, un autre mentionne que la clientèle de Mme Chaboud, directrice du Cours situé rue Henri Heine, appartient « à une classe sociale un peu moins relevée que la clientèle de la Montmorency School et du Cours

¹²⁶ AN, AJ/16/4739, déclaration d'ouverture de l'Institution pour jeunes filles étrangères, 12 octobre 1926.

¹²⁷ AN, AJ/16/4739, statuts du Home école, non datés.

¹²⁸ AN, AJ/16/4739, statuts de la Montmorency School, non datés.

¹²⁹ AN, AJ/16/4739, brochure du Cours situé rue Henri Heine, non datée.

¹³⁰ AN, AJ/16/4739, inspection de l'Institution pour jeunes filles étrangères, 11 décembre 1935.

¹³¹ AN, AJ/16/4739, notice d'inspection de la Villa St James, 26 janvier 1925.

¹³² AN, AJ/16/4739, notice d'inspection des Lourdines, 11 mai 1927.

Genlis¹³³ » tandis qu'il est observé par ailleurs que celle de l'Institution pour jeunes filles étrangères assiste « à des thés mondains et même à des bals de société » et que cet établissement accueille « la fille du 1^{er} lord de l'Amirauté anglaise¹³⁴ ». Par ailleurs, certains établissements n'hésitent pas à mettre en avant cette spécificité. Ainsi, Gabrielle Bersot-Boissier, directrice de l'École Boissier installée à Neuilly depuis 1913, s'adresse au ministre de l'Instruction publique afin d'obtenir une reconnaissance de l'État et affirme avoir accueilli plus de 3000 élèves dont « la très grande majorité appartient à l'élite de la Société anglaise et américaine ». Selon la directrice, ce choix de clientèle permet de servir les intérêts du pays :

J'ai l'honneur de solliciter de vous, Monsieur le Ministre, ce qui constituerait pour moi la juste récompense de ces 25 années pendant lesquelles je n'ai pas cessé, à travers beaucoup de difficultés et parfois de déceptions, de gagner à la cause française tant de jeunes esprits. Ces jeunes filles, de retour dans la haute société américaine et anglaise qui est la leur, et où, devenues femmes, elles ont de l'influence, sont pour nous de fervents défenseurs de cette cause.¹³⁵

Les archives ne permettent pas de connaître la réponse donnée à cette requête mais ce témoignage révèle en creux les enjeux de ces échanges internationaux. Gabrielle Bersot-Boissier, pour convaincre le ministère, n'hésite pas ici à rappeler les relations d'influence que cette élite internationale possède et l'importance d'y diffuser la culture française.

D'autres indicateurs présents dans les sources confirment que les « home école » s'adressent aux classes sociales supérieures. Les prix sont en effet élevés et souvent mentionnés dans les rapports d'inspection comme celui de la Montmorency School, de la Villa St James ou du Cours Genlis pour lequel l'inspecteur déclare qu'« Évidemment, le prix de la pension ne peut être modeste : 25.000^f environ¹³⁶ ». Par ailleurs, les établissements exigent souvent des références ou lettres de recommandation montrant ainsi leur volonté de s'adresser à une élite sociale. Le Home école précise par exemple dans ses statuts que « ne peuvent faire partie du Home-Ecole que les élèves pouvant fournir trois recommandations de personnes autorisées¹³⁷ ». Ceux de la Montmorency School exigent des élèves « deux lettres d'introduction émanant de préférence, de leurs anciens professeurs¹³⁸ ».

¹³³ AN, AJ/16/4739, inspection du Cours situé rue Henri Heine, 11 décembre 1935.

¹³⁴ AN, AJ/16/4739, inspection de l'Institution pour jeunes filles étrangères, 11 décembre 1935.

¹³⁵ AN, AJ/16/4739, courrier de Gabrielle Bersot-Boissier adressé au ministre de l'Éducation nationale, non daté.

¹³⁶ AN, AJ/16/4739, inspection du Cours Genlis, 10 décembre 1935. Dans les années 1920, Amélie Puche note qu'à Paris, une chambre se loue 125-150 Francs par mois, une pension complète revient à 500 à 600 Francs par mois et les associations d'étudiantes proposent des hébergements à 300 Francs par mois, voir Amélie Puche, *Les femmes à la conquête de l'université (1870-1940)*, op. cit., p. 346.

¹³⁷ AN, AJ/16/4739, statuts du Home École, non daté. Le document ne précise pas davantage quelles sont les personnes autorisées.

¹³⁸ AN, AJ/16/4739, statuts de la Montmorency School, non daté.

En choisissant de s'adresser à un public étranger restreint, les « home école » participent donc à tisser des liens entre la France et les élites des pays occidentaux. En complément, des documents produits par l'académie et les « home école » qui permettent de découvrir qui sont ces jeunes filles venues étudier en France, le guide *Continental Schools* permet également d'en apprendre davantage sur les attentes et les motivations des familles britanniques qui souhaitent envoyer leurs filles sur le continent.

3. Le guide *Continental Schools* à destination des familles britanniques : un autre regard sur les établissements parisiens, 1928

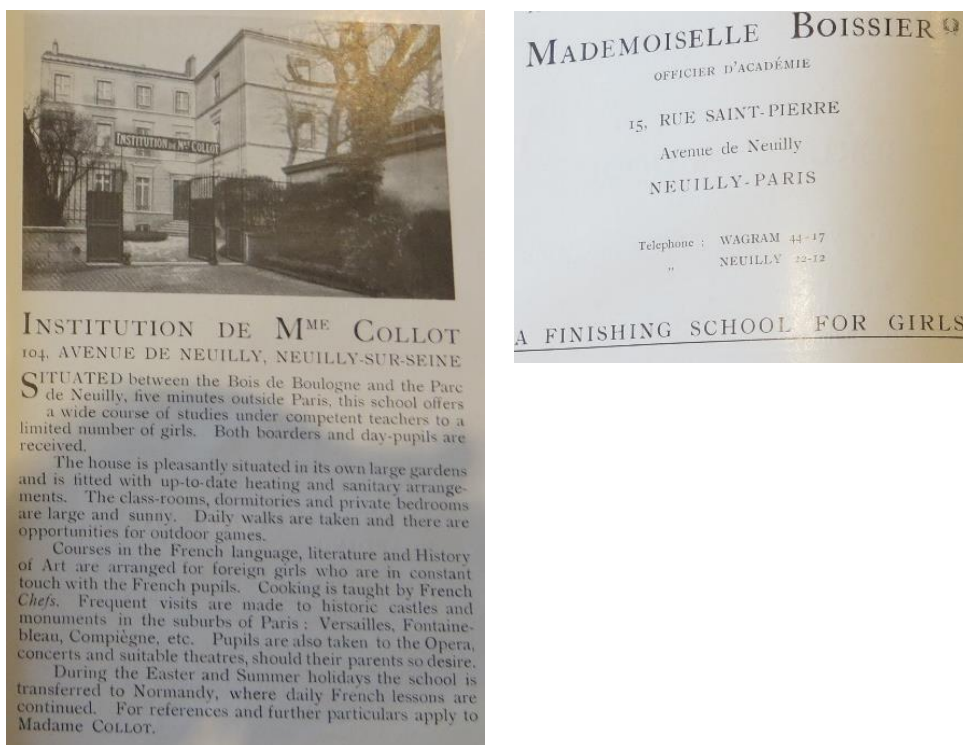
Déjà évoqué à plusieurs reprises, le guide *Continental Schools* publié en 1928, est conservé dans les cartons des archives académiques parmi des brochures d'établissements et il est étonnamment le seul archivé par l'académie. Seulement deux autres exemplaires ont pu être identifiés : un à la Bibliothèque Diderot de Lyon pour l'année 1927 et un à la Bibliothèque nationale de France pour l'année 1931¹³⁹. Aucune information ne permet de déterminer la durée de publication de ce guide ou même l'importance de son lectorat. Impossible non plus de comprendre les raisons d'archivage de ce guide par l'académie puisqu'il ne comporte aucune annotation ou commentaire. Malgré les questions restées en suspens, ce guide est néanmoins riche d'informations pour comprendre quels sont les arguments mis en avant pour séduire les familles britanniques à la recherche d'une destination pour les voyages d'études de leurs enfants. Plus encore, il montre comment les établissements français se positionnent par rapport au parcours de formation suivi en Angleterre. Cette source suscite d'autant plus d'intérêt qu'elle présente un autre point de vue que celui de l'académie et des établissements, omniprésents dans les archives dépouillées pour cette recherche. Il est dès lors possible d'entrevoir comment les « home école » sont vus à l'étranger, et plus spécifiquement outre-Manche.

Rédigé en anglais, l'ouvrage se veut être un véritable guide pratique permettant aux familles de se repérer dans l'offre éducative proposée dans différents pays européens, la France, la Suisse, la Belgique mais aussi l'Allemagne et l'Italie. Dès la première page, l'orientation éducative des établissements est affichée puisqu'il est annoncé que le guide répertorie des écoles ayant des professeurs ce qui les différencie de la catégorie des pensions de famille. Composé en trois grandes parties, ce sont d'abord les objectifs du guide qui sont présentés ainsi que les bénéfices apportés par les voyages d'études, en particulier ceux réalisés en France. Après cette description générale, les

¹³⁹ Voir la côte 54253 pour l'exemplaire de 1927 conservé à Lyon. Pour celui de 1931 conservé à la BNF, voir la côte 8-R-35482.

établissements français sont répertoriés par département et sont censés avoir été « inspectés » à plus de 90% selon les auteurs¹⁴⁰. De même, les auteurs continuent d'assoir la légitimité du guide en déclarant veiller aux changements de direction ou de fonctionnement des établissements ainsi qu'en recueillant les avis des familles¹⁴¹. Enfin, le lecteur découvre une suite de petites annonces d'établissements composées d'un court texte et parfois d'une illustration, le plus souvent photographique. Le guide ne précise pas quelles sont les personnes qui déterminent le contenu de ces annonces mais la variété de leurs présentations tend à supposer que ce sont les établissements eux-mêmes qui les ont rédigées. Certaines annonces peuvent en effet ne contenir que quelques informations comme l'adresse et le nom de la directrice ou au contraire détailler longuement l'offre éducative proposée. D'autres encore ne comportent pas de photographie ou présentent des dessins ou des gravures. Les tailles des illustrations diffèrent également beaucoup d'une annonce à l'autre. À titre d'exemple, voici deux annonces d'établissements situés à Neuilly qui présentent un formalisme dissemblable :

Illustration 41. Annonces publicitaires du *Continental Schools*.



Source : AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, p. 15 et p. 18.

D'un côté, l'institution de Mme Collot est décrite dans un long texte rédigé et en pleine page qui, après avoir mis en avant les avantages de sa localisation géographique, s'attache à dépeindre

¹⁴⁰ AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, p. III et p. 44.

¹⁴¹ AN, AJ/16/4744, *Ibid.*, p. IV.

l'environnement éducatif dans lequel évolueront les jeunes filles accueillies. De l'autre côté, l'annonce de l'institution de Mlle Boissier occupe un bien plus petit espace qui ne dépasse pas la demi-page. Le texte y est télégraphique et cherche à aller à l'essentiel. Hormis l'adresse et le nom de la directrice, l'annonce se contente d'afficher en lettres capitales et soulignées que l'établissement est une « finishing school for girls » sans donner davantage de précision. Seule une mention est soigneusement précisée pour rassurer les familles quant au sérieux de l'institution : la directrice est « Officier d'académie ».

Le contenu des annonces publiées apporte par ailleurs de précieuses informations sur les mobilités étudiantes durant la fin des années vingt. Dès le propos introductif, le guide fait part des difficultés vécues par les familles pour envoyer leurs enfants étudier sur le continent depuis la fin de la guerre. Selon les auteurs, elles sont liées à la fois à la forte augmentation du nombre d'établissements scolaires mais aussi à l'accroissement de la demande des familles. Cependant, cette expérience internationale leur apparaît d'autant plus indispensable depuis les événements tragiques de 14-18 :

It is to-day more than ever necessary that the younger generation should learn something of the opinions and customs of their foreign neighbours. This is only possible when they can speak and write the language correctly, and such fluency can only be attained by living in the country and amongst the people. With such knowledge and consequent mutual understanding these young students will help to build up the future peace and welfare of the world.¹⁴²

Ce discours s'inscrit dans le contexte pacifiste de l'entre-deux-guerres et montre à quel point la mobilité étudiante à l'international est ici envisagée comme un vecteur de communication et de compréhension entre les pays¹⁴³. Les parents doivent alors veiller à ce que l'éducation de leurs enfants participe à sauvegarder la paix retrouvée.

Véritable complément d'éducation, le séjour en France est aussi particulièrement marqué par des normes de genre. Quelques établissements pour garçons sont présentés mais la majorité sont des institutions pour jeunes filles et les auteurs du guide ne manquent pas de rappeler l'importance que représente cette expérience internationale dans leur parcours de formation :

¹⁴² AN, AJ/16/4744, *Ibid.*, p. III.

¹⁴³ Alain-René Michel, Robert Vandebussche (dir.), *L'idée de paix en France et ses représentations au XX^e siècle*, Lille, Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion, 2001 ; Maurice Vaïsse, *La paix au XX^e siècle*, Paris, Belin, 2004.

France has, for many years, rightly been considered an ideal country in which a girl should finish her education. In this varied and picturesque country, favoured by an exceptionally pleasant climate and among numerous art treasures, students will find the natural complement of their own racial qualities. The benefit of a long stay among French people will not end after the acquisition of their very beautiful language; there is about France a refining influence, often compared to that of ancient Greece, which will often help to shape the mind in a few months better than years of scholastic study at home.¹⁴⁴

La France est décrite comme un pays idéal permettant d'achever l'éducation des jeunes filles car la formation qui leur est proposée s'adapte à leurs « propres qualités ». Le modèle éducatif reprend ici largement des codes qui se construisent au même moment outre-Atlantique : la France est associée à une culture du raffinement notamment à travers sa langue mais aussi ses « trésors artistiques » qui permettent de « façonner l'esprit » des jeunes filles¹⁴⁵. Le guide participe ainsi pleinement à la circulation du modèle de la jeune fille bourgeoise construit au XIX^e siècle et il propose en outre des écoles à même de répondre aux exigences des familles britanniques :

For a girl of sixteen or seventeen a finishing school which ensures the necessary supervision and direction of studies will generally be found most suitable. There are many such schools, some for eight or nine girls, some for a larger number, both in Paris and district, as well as in the Touraine and in the north of France nearer England. The principal study in these schools is the French language, history and literature, and this is combined with visits to places of historical interest. Extra subjects can be taken, such as music, painting, domestic science, etc.¹⁴⁶

En qualifiant ces établissements de « finishing school », les auteurs confirment que cette expérience internationale n'est pas qu'une simple étape dans le parcours éducatif des jeunes filles mais qu'elle constitue au contraire un aboutissement les menant à leur vie d'adulte. Grâce à une formation culturelle, elles se préparent ainsi à leur entrée au sein de l'élite sociale. Enfin, cette citation donne à voir les régions françaises qui sont mises en avant pour attirer les Britanniques en France : Paris et sa banlieue en premier lieu puis la Touraine et enfin le nord de la France¹⁴⁷. La mobilité étudiante s'envisage donc dans un périmètre restreint lorsqu'elle se conjugue au féminin.

Les établissements prennent eux aussi des précautions pour que le dépaysement soit limité et vécu dans un cadre sécurisant puisque de nombreuses annonces mettent d'abord en avant l'environnement géographique et le confort du logement (cf. Annexe 4-D). Ainsi, l'institution Clairbois accueille les filles de bonne famille dans une spacieuse demeure située près de la forêt à seulement vingt minutes de Paris et met à leur disposition des terrains de tennis et un parcours de

¹⁴⁴ AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, p. 1.

¹⁴⁵ Whitney Walton, *Internationalism, national identities, and study abroad*, *op. cit.*, p. 87-107.

¹⁴⁶ AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, p. 1.

¹⁴⁷ Il serait intéressant ici de prolonger l'étude des « home école » dans ces régions afin d'observer d'éventuelles variations dans l'offre proposée par ces établissements.

golf¹⁴⁸. Les annonces de la Villa Saint-James et de la Villa Saint-Georges précisent quant à elles que ces institutions accueillent un nombre limité de jeunes filles dans un quartier sain de la banlieue parisienne et qu'elles offrent tout le confort nécessaire : le chauffage central, l'eau chaude et même l'éclairage électrique¹⁴⁹. Enfin, les annonces ménagent également les affinités religieuses des familles en prenant souvent soin de souligner que les jeunes filles sont emmenées le dimanche à l'église protestante. C'est notamment le cas de la Villa Ste Foy ou encore de l'institution de Mme du Puits¹⁵⁰. Par ailleurs, tout comme l'annonce de l'institution de Mlle Boissier évoquée précédemment, des références au savoir sont souvent présentes, soit pour mentionner la proximité d'établissements de renom (l'université, des écoles d'arts, etc.) soit pour afficher le niveau de compétence de son personnel. L'annonce de l'institution de Mlle Berger centre par exemple son propos sur le profil de la directrice qui est une ancienne Sévrienne et professeure de français au collège¹⁵¹. Il est d'ailleurs intéressant de voir ici comme ces établissements privés tentent de se légitimer en faisant référence à des symboles qui les lient plus ou moins directement avec l'État.

À l'instar des travaux de Whitney Walton, ces éléments pourraient être complétés par des témoignages écrits d'étudiantes ou d'enseignantes afin d'apporter des précisions sur le quotidien de ces jeunes filles venues étudier en France et plus largement sur la vie au sein de ces établissements¹⁵². Néanmoins, l'analyse de ce guide révèle à quel point le modèle éducatif de la jeune fille bourgeoise se diffuse dans les établissements libres pour anglaises durant l'entre-deux-guerres.

IV Proposer un hébergement dans une atmosphère familiale et bourgeoise

L'analyse des brochures commerciales ainsi que des documents produits par l'académie tels que les tableaux statistiques et les rapports d'inspection montrent que les « home école » proposent, pour leur grande majorité, le même type d'hébergement alors qu'ils s'adressent à un public venant pourtant d'horizons différents. Cette uniformité semble davantage être liée à l'origine sociale plutôt qu'à la nationalité des jeunes filles qui sont accueillies dans ces établissements.

¹⁴⁸ AN, AJ/16/4744, *Continental Schools*, p. 22

¹⁴⁹ AN, AJ/16/4744, *Ibid.*, p. 45-46.

¹⁵⁰ AN, AJ/16/4744, *Ibid.*, p. 29, p. 33, p. 43.

¹⁵¹ AN, AJ/16/4744, *Ibid.*, p. 16.

¹⁵² Whitney Walton, *Internationalism, national identities, and study abroad*, *op. cit.*

1. Des établissements à taille humaine et concentrés dans l'ouest parisien

Les « home école » recensées dans les archives de l'enseignement supérieur libre accueillent le plus souvent un petit nombre d'étrangères. En 1935, l'inspection réalisée au Cours Genlis précise que la capacité d'accueil de la structure est de huit jeunes filles et que six sont accueillies actuellement¹⁵³. Il en est de même pour le Cours situé rue Henri Heine qui possède huit chambres et accueille six jeunes filles lors de la visite académique réalisée en 1934¹⁵⁴. Les rapports statistiques comptabilisant les étrangères accueillies dans l'enseignement supérieur libre entre 1920 et 1935 confirment cette tendance puisque les effectifs sont le plus souvent d'une dizaine et ils ne dépassent jamais la vingtaine¹⁵⁵. Comme observé précédemment dans les annonces du guide *Continental Schools*, cette capacité d'accueil limitée est parfois mise en avant dans les brochures d'établissements, mais elle peut également apparaître dans leurs statuts au moment de l'ouverture. Par exemple, ceux de la Montmorency School le mentionnent et le justifient dès le premier paragraphe : « le nombre limité de nos élèves nous permet de nous intéresser parfaitement à chacune d'elle et leur donne l'impression de la vie de famille¹⁵⁶ ». Quant à l'établissement Le Lierre, sa brochure déclare que le but de l'institution est de « cultiver » l'esprit des jeunes filles « au milieu d'une atmosphère familiale¹⁵⁷ ». Dès lors, la petite taille des « home école » est présentée comme un argument commercial permettant d'assurer un encadrement quasi individuel des jeunes filles tout en leur proposant un environnement rassurant qui leur rappelle le foyer familial. Bien loin du tumulte et de l'agitation de la vie étudiante parisienne, les « home école » se positionnent comme un refuge susceptible de rassurer les familles envoyant leurs filles étudier dans un pays étranger. En outre, si les rapports d'inspection montrent que le nombre de jeunes filles accueillies peut diminuer pour des raisons économiques, les effectifs initiaux ne sont jamais très importants ce qui confirme que cette caractéristique est un choix des établissements pour répondre aux attentes de leur clientèle.

Les descriptions laissées par les inspecteurs et les brochures d'établissements révèlent par ailleurs que les « home école » sont le plus souvent installées dans des hôtels particuliers, des maisons ou des appartements bourgeois. Tout comme les Lourdines, le Cours Genlis est « installé très confortablement dans un hôtel particulier » d'après le rapport d'inspection rédigé en 1935¹⁵⁸. La Villa St James est quant à elle qualifiée de « Villa des plus agréables » à « l'installation luxueuse »¹⁵⁹. Pour autant, l'occupation de riches demeures ne constitue pas une garantie de stabilité

¹⁵³ AN, AJ/16/4739, inspection du Cours Genlis, 10 décembre 1935.

¹⁵⁴ AN, AJ/16/4739, inspection du Cours situé rue Henri Heine, 11 décembre 1934.

¹⁵⁵ AN, AJ/16/4740, rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre, 1920-1935.

¹⁵⁶ AN, AJ/16/4739, statuts de la Montmorency School, non datés.

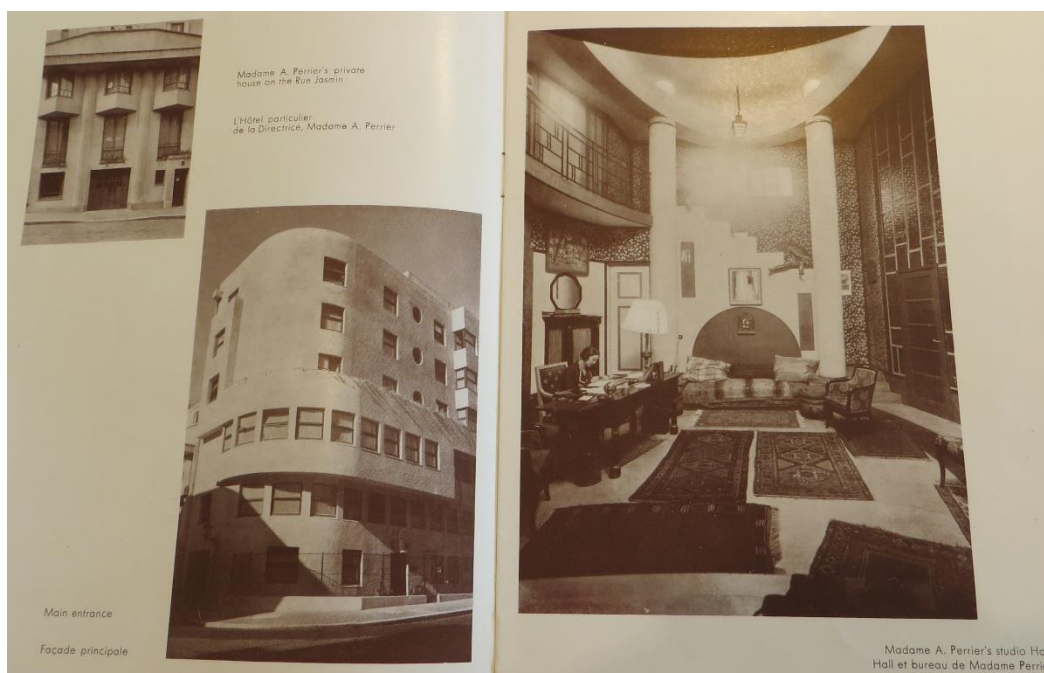
¹⁵⁷ AN, AJ/16/4739, brochure Le Lierre, non datée.

¹⁵⁸ AN, AJ/16/4739, inspection du cours Genlis, 10 décembre 1935 ; inspection des Lourdines, 11 mai 1927.

¹⁵⁹ AN, AJ/16/4739, inspection de la Villa St James, 26 janvier 1925.

pour les établissements car les archives révèlent plusieurs cas de déménagement. De fait, l'Institution Flore, pour des raisons économiques, quitte un hôtel particulier situé à Auteuil pour « se contenter d'un appartement sur la rive gauche¹⁶⁰ ». À l'inverse, la directrice de la Montmorency School acquiert un immeuble neuf dans lequel elle transfère son institution quelques années après son ouverture¹⁶¹. Comme le montre l'illustration ci-dessous, la brochure n'hésite pas à mettre en valeur la grandeur du nouveau bâtiment pour assoir son importance au sein du marché éducatif parisien :

Illustration 42. Le nouveau bâtiment abritant la Montmorency School.



Source : AN, AJ/16/4739, brochure de la Montmorency School, non datée.

L'hôtel particulier de la directrice affiche ici une imposante photographie de la façade dont l'architecture est très moderne¹⁶². L'impression de grandeur se confirme sur la page suivante puisque le lecteur peut y observer la directrice installée à son bureau, dans un hall présentant une hauteur sous plafond étourdissante. Par ailleurs, ce déménagement semble visiblement être une occasion pour modifier le nom de l'institution de Mme Perrier puisque le nom de « Collège Montmorency » apparaît désormais sur la couverture. Comme évoqué précédemment, les directrices ne sont pas systématiquement les propriétaires des lieux¹⁶³. Pour la Villa St James et les

¹⁶⁰ AN, AJ/16/4739, inspection de l'Institution Flore, 22 janvier 1936.

¹⁶¹ AN, AJ/16/4739, inspection de la *Montmorency School*, 10 décembre 1935.

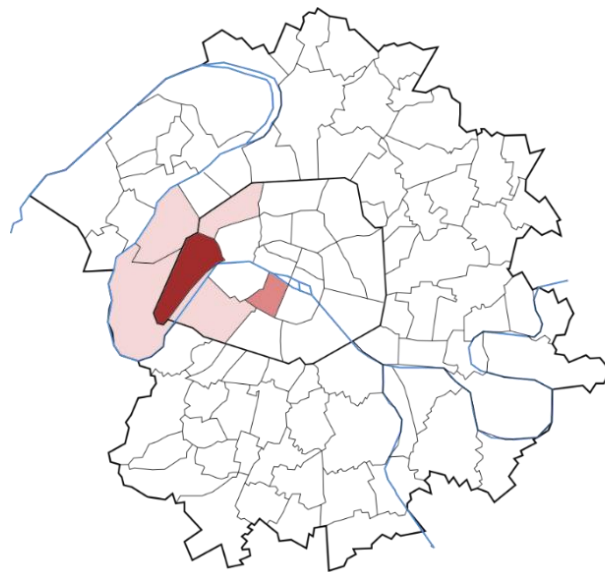
¹⁶² Concernant l'architecture scolaire voir notamment le dossier dirigé par Anne-Marie Chatelet et Marc le Cœur, « L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale », *Histoire de l'éducation*, n° 102, 2004.

¹⁶³ Voir le chapitre 5.

Lourdines, les documents précisent ainsi que la directrice est locataire et mentionnent parfois le nom du propriétaire¹⁶⁴.

Enfin, la carte ci-dessous montre que les « home école » se situent presque exclusivement dans l'ouest parisien¹⁶⁵. Sur les quinze établissements recensés durant la période 1920-1935, ce sont ainsi trois établissements qui sont implantés au cœur de Paris, à proximité immédiate de la Sorbonne. Le restant se répartit entre les XV^e, XVI^e et XVII^e arrondissements ainsi qu'à Neuilly et Boulogne-sur-Seine. Le XVI^e arrondissement est un lieu de prédilection puisqu'il concentre à lui seul sept établissements sur les quinze identifiés.

Carte 1. Les « home école » dans le département de la Seine, 1920-1935.



Nombre de "home école" dans le département de la Seine, 1920-1935.

- Aucun établissement
- Nombre d'établissements inférieur à 3
- Nombre d'établissements compris entre 3 et 5
- Nombre d'établissements supérieur à 5

Source : AN, AJ/16/4737 à 4740, brochures et rapports statistiques.

Cette implantation s'explique par différentes spécificités de l'espace urbain parisien. Tout d'abord, les arrondissements allant du XVI^e au XX^e sont créés sous le Second Empire et sont en plein développement dans les premières décennies du XX^e siècle. En 1936, le nombre d'habitants a ainsi triplé depuis la constitution de ces nouveaux quartiers¹⁶⁶. Par ailleurs, la population étrangère est

¹⁶⁴ AN, AJ/16/4739, inspection des Lourdines, 11 mai 1927 ; inspection de la Villa St James, 26 janvier 1925.

¹⁶⁵ Cette carte est réalisée d'après les rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre (AN, AJ/16/4740) d'une part, et d'après les notices d'inspection et les brochures d'établissements d'autre part. Ces dernières fournissent les adresses précises des établissements (AN, AJ/16/4737 à AN, AJ/16/4739). Le fonds de carte est réalisé à partir de la carte relative à la densité de population du département de la Seine réalisée par la direction de l'extension de Paris en 1926. Pour les évolutions de ce territoire, voir Jean-Luc Pinol et Maurice Garden, *Atlas des Parisiens : de la Révolution à nos jours*, Paris, Parigramme, 2009, p. 280.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 46.

établie à Paris et dans sa proche banlieue depuis de nombreuses années et occupe des espaces géographiques différents selon les nationalités¹⁶⁷. Ce sont ainsi les Britanniques, les Allemands et les Suisses qui sont le plus nombreux dans la capitale¹⁶⁸. Quant aux Américains, ils sont proportionnellement moins présents mais leur implantation est très localisée ce qui peut donner l'impression d'un effectif important dans certains arrondissements¹⁶⁹. Concernant plus spécifiquement les Britanniques et les Américains dont les nationalités sont très représentées au sein des « home école », ils sont installés depuis le XIX^e siècle principalement à l'ouest de Paris, dans les beaux quartiers¹⁷⁰. Déjà en 1891, Jacques Bertillon alors chef du service de la statistique municipale de la ville de Paris déclare lors de son enquête : « À voir avec quel empressement la presque totalité des Anglais et des Américains (États-Unis) se portent vers les quartiers les plus élégants et les plus riches de Paris, on voit facilement que les colonies de ces deux pays sont composées de personnes riches¹⁷¹ ». Dès lors, il n'est pas surprenant que les « home école » ciblant cette élite occidentale cherchent à s'installer dans les quartiers connus et réputés depuis longtemps parmi cette population étrangère¹⁷².

Si l'ouest parisien séduit les classes sociales supérieures américaines et anglo-saxonnes, il est possible de comprendre ce qui en fait un lieu de prédilection pour les familles souhaitant envoyer leurs filles étudier à Paris. Les brochures des « home école » mettent ainsi particulièrement en avant leur situation dans un lieu sain et sûr, bénéficiant de nombreux espaces verts et dotées d'équipements sportifs s'adressant plus particulièrement aux élites sociales : écoles d'équitation ou encore terrains de tennis. La brochure du cours situé rue Henri Heine présente par exemple dès la première page l'emplacement privilégié de la maison qui s'ouvre sur un jardin, dans un quartier sain de Paris et proche du Bois de Boulogne¹⁷³. Celle de la Montmorency School présentée ci-dessous

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 76. Lors du recensement de 1891, la population étrangère représente 7,5% de la population parisienne. En comparaison, ces taux sont de 1% à Berlin et environ 2% à Londres à la même période. En 1936, la proportion d'étrangers à Paris est toujours de 8%.

¹⁶⁸ *Ibid.* Les Belges et les Italiens, souvent issus de la classe ouvrière, sont davantage présents dans les autres villes du département de la Seine plutôt qu'à Paris.

¹⁶⁹ Nancy L. Green, *Les Américains de Paris. Hommes d'affaires, comtesses et jeunes oisifs, 1880-1941*, *op. cit.*

¹⁷⁰ Jean-Luc Pinol et Maurice Garden, *Atlas des Parisiens*, *op. cit.* Les auteurs utilisent l'expression de « beaux quartiers » sans employer de guillemets et s'appuient pour cela sur un grand nombre de données établies par arrondissement : la mortalité, la natalité (nombre d'enfants par famille, nombre de naissances illégitimes), la densité de la population, les prix immobiliers et les valeurs locatives, la proportion d'espaces verts, le confort des logements (nombre de pièce par logement, gaz et chauffage central, sanitaires privés), les catégories socio-professionnelles ou encore la proportion de domesticité.

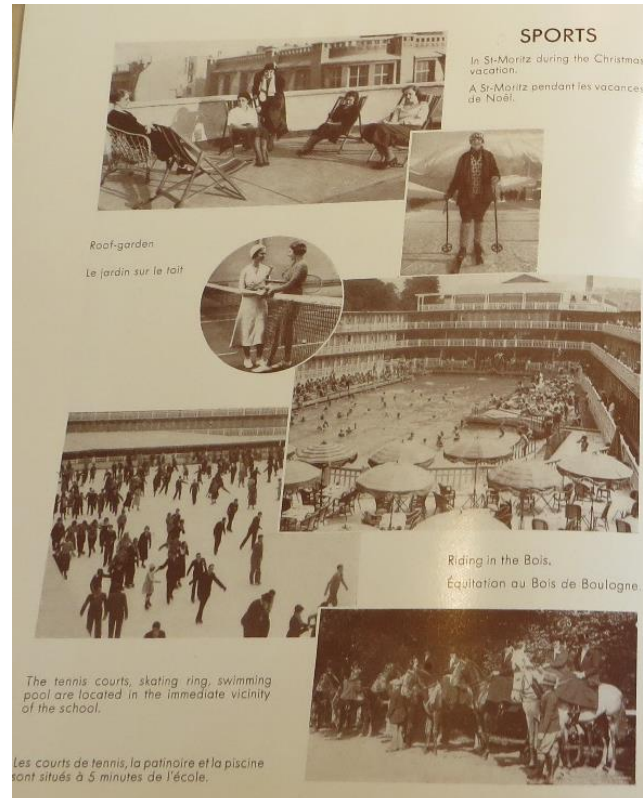
¹⁷¹ *Ibid.*, p. 76. Le recensement qu'il effectue cette année-là montre que les VIII^e et XVI^e arrondissements concentrent à eux seuls 14% de la population étrangère.

¹⁷² Les archives des trois établissements installés dans le VI^e arrondissement n'apportent malheureusement pas d'information concernant la nationalité des jeunes filles accueillies. Il serait intéressant de savoir si les nationalités des jeunes filles sont plus variées et si la catégorie sociale de ces dernières est la même que celle des jeunes filles accueillies dans les « home école » du XVI^e arrondissement, de Neuilly ou Boulogne sur Seine.

¹⁷³ AN, AJ/16/4739, brochure du cours situé rue Henri Heine, non datée.

consacre quant à elle une page entière à la présentation des différentes activités physiques que les jeunes filles peuvent pratiquer à proximité de l'établissement.

Illustration 43. Les activités physiques proposées à la Montmorency School.



Source : AN, AJ/16/4739, brochure de la Montmorency School, non datée.

On peut ainsi y voir des jeunes filles installées confortablement sur le « jardin sur le toit », monter des chevaux au Bois de Boulogne ou encore nager ou pratiquer le tennis à « 5 minutes de l'école ». Ce portrait de l'ouest parisien contraste nettement avec l'image d'insécurité de Paris qui circule en ce début de XX^e siècle¹⁷⁴. Les jeunes filles sont accueillies ici dans un lieu privilégié et protégé, loin de l'agitation parisienne mais elles bénéficient toutefois de différents moyens de transports leur permettant de se rendre facilement au cœur de Paris, notamment à la Sorbonne. La brochure de la Montmorency School n'hésite d'ailleurs pas à mettre en scène cette opposition en présentant une photographie d'un amphithéâtre bondé encerclé par deux clichés rassurants : le premier montre les jeunes filles travaillant en petit comité à l'établissement et l'autre met en évidence « l'auto du collègue » qui les attend à la sortie de la Sorbonne :

¹⁷⁴ Dzovinar Kévonian et Guillaume Tronchet (dir.), *La Babel étudiante*, op. cit., p. 54-55.

Illustration 44. Les études encadrées à la Montmorency School.



Source : AN, AJ/16/4739, brochure de la Montmorency School, non datée.

Les « home école » s'adressant aux familles anglaises et américaines ne sont pas les seules à utiliser ces arguments pour attirer une clientèle bourgeoise. Le Lierre, qui accueille des jeunes filles scandinaves, structure pareillement son propos dans la brochure puisque cette dernière présente dès la première page l'emplacement de l'établissement dans un endroit sain qui comprend des équipements sportifs et bénéficie aussi de moyens de transport reliant rapidement le centre de Paris :

« Le Lierre » est situé dans l'endroit le plus sain et le plus élégant des alentours de Paris, à l'entrée du Bois de Boulogne et communique avec le centre de Paris en une demi-heure par le Métropolitain et les tramways, dont l'un, le n°25 (Saint-Sulpice-Saint-Cloud) s'arrête devant la grille du Parc. Le Pavillon, dont toutes les pièces sont très claires et ensoleillées, s'élève au milieu d'un parc comprenant : ombrages, serres, salle de gymnastique et tennis.¹⁷⁵

Avant même de présenter le type d'éducation donné, ce sont finalement d'abord les nombreuses qualités de l'emplacement géographique que les « home école » s'attachent à dépeindre, signe révélateur de ce qui préoccupe prioritairement les familles bourgeoises souhaitant que leurs filles viennent étudier à Paris. Les brochures d'établissement, après avoir décrit l'environnement extérieur, détaillent ensuite les nombreux équipements de confort qui permettront d'accueillir les jeunes filles dans d'excellentes conditions.

¹⁷⁵ AN, AJ/16/4739, brochure de l'établissement Le Lierre, non datée.

2. Recréer un « élégant chez-soi » pour attirer et rassurer les familles

Les nombreux équipements modernes proposés par les « home école » sont souvent mis en avant dans les brochures et font par ailleurs régulièrement l'objet d'observations de la part des inspecteurs. La brochure du Lierre détaille par exemple dès la première page une installation comportant « tout le confort moderne : calorifère, gaz, électricité, salles de bains¹⁷⁶ ». J. Perron, l'inspecteur ayant visité la Montmorency School en 1935, semble quant à lui s'émerveiller des conditions d'accueil des jeunes filles :

On ne peut rien imaginer de plus confortable. Les chambres des jeunes filles sont riantes, meublées avec goût, presque luxueuses. Le réfectoire est une admirable salle à manger, de style basque. Il y a une salle de réunion, aménagée en salle de spectacle, et une salle de jeux. Tout respire la propreté et le confort. Un petit détail curieux : les chambres, au lieu d'être numérotées, portent le nom d'une femme de lettres : madame de Noailles, madame Gabrielle Reval, madame de Lespinasse, etc. Les salles de cours portent le nom de Corneille, de Racine, de Molière...¹⁷⁷

Alors que le discours de l'inspecteur est plein d'emphase pour décrire le confort de l'établissement, celui-ci s'étonne en revanche de la présence de références au savoir qu'opère la Montmorency School dans ses murs. Là encore, la qualité que l'on reconnaît aux « home école » semble davantage dépendre du niveau de luxe offert plutôt que du type d'éducation transmis.

Afin de transmettre aux familles la garantie que leurs filles voyageant à Paris pourront y retrouver un « élégant chez soi » pour reprendre l'expression employée par l'établissement Le Lierre, les brochures n'hésitent pas à mettre en scène les codes de la bourgeoisie à travers des photographies présentant les intérieurs des « home école »¹⁷⁸. Celle du Lierre est de fait particulièrement saisissante. À chaque fois que le lecteur tourne la page, il peut découvrir à gauche de la page de texte, une photographie en pleine page montrant un lieu particulier de l'établissement. Un titre simple et sans commentaire accompagne chaque photographie, « LA SALLE À MANGER » ou encore « LE SALON », menant alors rapidement le regard du lecteur au cœur de la pièce immortalisée :

¹⁷⁶ AN, AJ/16/4739, brochure de l'établissement Le Lierre, non datée.

¹⁷⁷ AN, AJ/16/4739, inspection de la Montmorency School, 10 décembre 1935.

¹⁷⁸ AN, AJ/16/4739, brochure de l'établissement Le Lierre, non datée.

Illustration 45. Les intérieurs bourgeois de l'établissement Le Lierre.



Source : AN, AJ/16/4739, brochure de l'établissement Le Lierre, non datée.

Aucune jeune fille ni membre du personnel de l'établissement n'apparaît sur ces photographies, comme pour laisser le champ libre aux parents souhaitant imaginer leur fille dans ces murs. Dans tous les cas, ces clichés souhaitent mettre en valeur le moindre détail qui rappelle les intérieurs bourgeois. Le cadrage de la photographie du salon met par exemple en valeur la grandeur de la pièce et sa hauteur sous plafond, accentuée par d'imposantes fenêtres mais aussi des éléments de décorations tels que les rideaux et les tapisseries. On peut également y voir un mobilier luxueux placé en fond de champ qui laisse apparaître un parquet point de hongrie, caractéristique des riches demeures. Quant à la photographie de la salle à manger, la grande table dessine une ligne de perspective forte qui occupe tout le cliché, permettant au lecteur de se figurer l'organisation de grands dîners auxquelles les jeunes filles pourront participer. Ainsi, l'établissement donne certes à voir un lieu d'échange et de partage culturel mais celui-ci se conçoit au sein d'un public choisi et restreint. Plus généralement, les nombreuses photographies d'intérieur figurant dans les brochures d'établissement s'attachent de fait à montrer un environnement protégé, presque clos.

Les « home école » proposent également aux jeunes filles des visites de musées, des promenades dans des lieux historiques, des sorties au théâtre ou à l'opéra et parfois la participation à des thés mondains. Tous ces événements ne manquent pas d'être cités voir exposés dans presque toutes les brochures des « home école » ce qui atteste de l'importance qu'accordent les familles étrangères à ces temps d'éducation non scolaires¹⁷⁹. En outre, il n'est pas rare de trouver des

¹⁷⁹ AN, AJ/16/4739, brochures du Cours situé rue Henri Heine, de la Montmorency School ou encore de l'établissement Le Lierre. Celle de la Montmorency School expose de nombreuses photographies mettant en scène les nombreux temps culturels auxquels participent les jeunes filles.

commentaires laissés par l'inspection à propos de ces sorties comme celui de l'inspecteur J. Perron qui explique après sa visite à l'Institution pour jeunes filles étrangères le 11 décembre 1935 :

Les jeunes filles, toutes âgées de 17 à 20 ans, sortent chaque jour, dûment accompagnées, et visitent les musées, assistent à des thés mondains et même à des bals de société (Je n'ai pu voir la Directrice, Madme Pillion, parce qu'étant allée au bal la veille avec deux jeunes filles et ne s'étant couchée que fort avant dans la nuit, elle n'était pas encore levée à 15 heures).¹⁸⁰

Cette citation révèle les difficultés de l'académie à surveiller ces établissements mais elle montre surtout l'importance que représentent ces moments dans le séjour d'études que viennent suivre les jeunes étrangères issues des classes supérieures¹⁸¹. Ici, l'inspection mentionne que les jeunes filles sont « dûment accompagnées » lors de ces sorties ce qui se révèle être une pratique partagée par les « home école », les brochures le précisant systématiquement. Celle de l'établissement Le Lierre explique par exemple que « Les jeunes filles visitent les Musées, les Monuments et autres beautés artistiques de Paris, en compagnie de dames françaises, compétentes en Histoire, en Littérature et en Art » tandis que la Montmorency School revendique de son côté des « promenades d'Art dans Paris sous la conduite d'un professeur d'Histoire de l'Art »¹⁸². Alors que les « home école » souhaitent sécuriser les familles grâce à l'organisation de sorties très encadrées, leurs brochures prennent aussi le soin de montrer qu'ils veillent à la bonne santé ainsi qu'à l'hygiène des jeunes filles qui leur sont confiées. Celle du Cours situé rue Henri Heine précise notamment que « tous les soins sont pris pour veiller à la santé des jeunes filles ainsi qu'à la pratique régulière d'exercices physiques »¹⁸³.

Enfin, l'organisation d'un temps de partage plus informel entre les jeunes filles, souvent passé autour d'une tasse de thé ou de café rappelant un rituel anglais, apparaît souvent dans les brochures des « home école ». Ce moment, déjà observé à l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles, donne la possibilité aux jeunes filles de discuter et d'échanger dans une atmosphère plus familiale qui leur permet de tisser des liens entre elles¹⁸⁴. L'organisation de ce « FIVE O' CLOCK » pour reprendre les termes de la brochure du Collège Lafayette permet tout à la fois de respecter une pratique culturelle ancrée au sein des familles bourgeoises mais il récrée aussi une atmosphère familiale qui

¹⁸⁰ AN, AJ/16/4739, inspection de l'Institution pour jeunes filles étrangères, 11 décembre 1935.

¹⁸¹ Concernant la surveillance des établissements, voir le chapitre 2. Le chapitre suivant s'attache à montrer la part qu'occupent ces sorties dans l'emploi du temps des jeunes filles.

¹⁸² AN, AJ/16/4739, brochures de l'établissement Le Lierre et de la Montmorency School, non datées.

¹⁸³ AN, AJ/16/4739, brochure du Cours situé rue Henri Heine, non datée.

¹⁸⁴ Maud Delebarre, « *L'esprit de Sèvres* » : *comment former le corps enseignant féminin*, mémoire de master, Université Paris Descartes, 2019. La cérémonie du thé est instaurée par la première directrice de l'école, Julie Favre, et se perpétue d'année en année. Véritable moment d'échange entre la directrice et les élèves, il permet notamment de tisser des liens entre les Sévriennes et de créer un moment de convivialité dans un quotidien parfois difficile.

rassure les jeunes filles arrivées dans un pays étranger (et leur famille)¹⁸⁵. La brochure de la Montmorency School met en scène ce moment dans une photographie qui n'est pas sans rappeler celle de la cérémonie du thé immortalisée à l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles de Sèvres :

Illustration 46. Dans le salon de Mme Perrier, non daté.



Source : AN, AJ/16/4739, brochure de la Montmorency School, non datée.

Illustration 47. « Chez la directrice », Anna Amieux, 1931.



Source : *Le Cinquantenaire de l'École de Sèvres, 1881-1931*, Paris, Printory, 1932.

La mise en scène est similaire dans les deux clichés puisque l'objectif du photographe est placé au centre de la réunion comme si ce dernier assistait lui-même à ce moment d'échange. Les jeunes filles sont confortablement installées, une tasse à la main ou posée sur une petite table devant elles.

¹⁸⁵ AN, AJ/16/4738, brochure du Collège Lafayette, probablement vers 1904-1905. Ce « FIVE O' CLOCK » est organisé mensuellement et réunit, d'après la brochure, des « invités de choix », les professeurs et les élèves pour échanger et « entrer en contact plus étroit avec la Société française ».

Dans les deux cas, elles occupent un espace privé appartenant à la directrice, signe révélateur de la proximité que l'on souhaite placer entre les jeunes filles et la direction d'établissement, envisagée ici davantage comme une figure maternelle et bienveillante. Une nouvelle fois encore, ces temps d'échanges culturels sont envisagés dans un cadre restreint et rassurant.

Conclusion

Les « home école » fleurissent sur le territoire parisien durant l'entre-deux-guerres mais elles se concentrent sur un territoire limité et s'adressent à un public spécifique issu des classes supérieures des pays occidentaux, en particulier les familles britanniques et américaines. Pour séduire cette clientèle, les brochures des « home école » mettent en scène les codes de la bourgeoisie et de la culture française, participant dès lors à forger et à faire circuler un imaginaire collectif autour du modèle éducatif français destiné aux jeunes filles de bonne famille. Bien que l'expérience d'un séjour à l'étranger constitue une occasion de s'ouvrir au monde et de découvrir d'autres cultures, celui-ci s'envisage ici dans l'entre-soi d'une élite sociale.

Ambroise Rendu, conseiller municipal de la ville de Paris, confirme le positionnement spécifique des « home école » en déclarant dans la brochure de l'établissement Le Lierre que celui-ci est « un oasis à côté de la grande cité » et qu'il ne connaît pas « de meilleur cadre pour la formation des jeunes filles du monde ». Il reste encore à identifier comment, par le programme d'études proposé, les « home école » préparent ces étrangères à faire leur entrée dans la société¹⁸⁶.

¹⁸⁶ AN, AJ/16/4739, brochure de l'établissement Le Lierre, non datée.

Chapitre 7. Les « home école » : l'expérience d'un enseignement supérieur féminin à Paris

Mme Bernt Lie a voulu créer une sorte d'Institut de complément d'études où les jeunes filles reçoivent, dans le confort d'un élégant chez-soi, toute l'instruction qu'il est possible d'acquérir en une année à Paris.¹

Tout comme Le Lierre dirigé par Mme Bernt Lie, les « home école » ont la particularité de proposer à la fois un hébergement et une offre éducative aux étrangères venues étudier à Paris. Destinées à des jeunes filles le plus souvent âgées de quinze à vingt ans, elles s'adressent à un public ayant déjà suivi une éducation secondaire et leur proposent, comme le mentionne la brochure du Lierre, « un complément d'études » destiné à couronner leur parcours de formation. En outre, les archives dépouillées montrent que cette offre éducative se présente sous de nombreux formats puisque les établissements peuvent assurer une partie ou la totalité de la formation. Toutefois, il ne s'agit pas d'obtenir des grades universitaires tels que la licence ou le doctorat mais plutôt le certificat d'études françaises, spécialement destiné aux étudiantes et étudiants étrangers sur lequel nous reviendrons. Plus que de simples pensions de famille, les « home école » qui se déclarent comme des établissements libres d'enseignement supérieur se positionnent davantage comme étant en lien avec l'université qu'en réelle concurrence avec elle. Représentant une offre éducative originale et sans équivalent dans le public, la question du niveau d'enseignement donné dans les « home école » se pose alors.

Quelques travaux apportent de précieux éclairages sur l'histoire et les évolutions de l'enseignement supérieur à l'instar des recherches de Christophe Charle, d'Emmanuelle Picard ou de celles de Jean-François Condette mais ceux-ci concernent principalement l'enseignement public². Il s'agit donc ici de comprendre le positionnement de ces établissements libres au sein de

¹ AN, AJ/16/4739, Le Lierre, prospectus non daté.

² La revue *Histoire de l'éducation* a notamment consacré un de ses numéros à l'enseignement supérieur en 2009 sous la direction d'Emmanuelle Picard qui dresse un bilan historiographique dans « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale », *Histoire de l'éducation*, 2009, n° 122, p. 11-33. Il ressort de ce bilan que les travaux se concentrent principalement autour de trois thématiques : la question de la formation des élites comprenant des

l'enseignement supérieur en tentant notamment de déterminer si le niveau d'enseignement donné dans les « home école » peut être qualifié ou non d'enseignement supérieur. Pour cela, il s'est avéré nécessaire de chercher d'autres points d'ancrage pour tenter une première ébauche de réponse. La pensée d'Anna Lampérière (1854-1924) s'est révélée particulièrement inspirante car sa définition de l'enseignement supérieur féminin fait largement écho au fonctionnement des « home école ». Pour cette femme engagée dans l'éducation des jeunes filles et les associations catholiques féminines, il est nécessaire de préparer les femmes à leur rôle social³. Elle évoque ainsi un enseignement supérieur qui doit être « une préparation des femmes à la vie féminine » et à « la série de tâches si spéciales qui attendent les jeunes filles dans la vie commune »⁴. Tandis que le chapitre précédent montre comment les « home école » participent à construire et faire circuler un modèle culturel français à destination de la bourgeoisie européenne et américaine, ce chapitre souhaite comprendre dans quelle mesure ces établissements parviennent à mettre en œuvre le projet d'enseignement supérieur féminin formulé par Anna Lampérière. Par ailleurs, il s'agit d'identifier le profil du personnel enseignant au sein des « home école ». Enfin, ce chapitre est l'occasion de présenter un cas d'établissement plus particulier, pratiquement inclassable, celui de la Guilde internationale qui tout en se rapprochant des « home école », s'en éloigne aussi à plus d'un titre. Les documents produits par les établissements et conservés par l'académie telles que les brochures mais aussi les statuts ou encore les courriers des directrices révèlent la capacité de créativité d'un enseignement libre qui se différencie une nouvelle fois du modèle public.

études sur le corps enseignant et les étudiants et étudiantes, l'histoire des disciplines et plus récemment des travaux abordant des approches locales. Aucune recherche portant sur l'enseignement supérieur libre n'est mentionnée dans ce bilan historiographique. Concernant l'enseignement supérieur, voir notamment Christophe Charle, *Histoire des universités*, Paris, Presses universitaires de France, 2007 ; Christophe Charle et Jacques Verger, *Histoire des universités XII^e-XXI^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 2012 ; Christophe Charle, *La République des universitaires*, Paris, Le Seuil, 1994 ; Emmanuelle Picard, *La profession introuvable ? Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines*, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne, 2020 ; Jean-François Condette, *La Faculté des lettres de Lille de 1887 à 1945. Une Faculté dans l'histoire*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1999. À noter également, le colloque organisé par l'ATHRE les 27 et 28 juin 2022 dont l'objectif était de comprendre les évolutions de l'enseignement supérieur depuis le début du XIX^e siècle à nos jours.

³ Anne R. Epstein, « Anna Lampérière, solidarité et citoyenneté féminine sous la Troisième République », *Genre & Histoire*, 2008, n° 3 ; Anne Epstein, « “Pas tout à fait des nôtres” : Anna Lampérière et les féministes au tournant du vingtième siècle » dans *Les féministes de la première vague*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015. Concernant les associations féminines voir notamment Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme : XIX^e-XX^e siècle*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 1990. Voir également le chapitre 5.

⁴ Anna Lampérière, « La création d'un enseignement supérieur féminin », *Revue internationale de l'enseignement*, 1903, t. 2, p. 312-317.

I Un complément d'éducation aux normes genrées

À l'inverse des jeunes filles venues de l'Europe de l'Est pour étudier et acquérir des diplômes en France dans l'objectif de préparer une carrière professionnelle, celles qui sont originaires du Royaume-Uni, des pays scandinaves ou encore des États-Unis, sont nombreuses à venir à Paris pour effectuer un court séjour linguistique qui s'apparente davantage à un rite initiatique permettant de construire un capital culturel destiné à justifier leur appartenance à l'élite bourgeoise et aristocratique⁵. Les « home école », par le programme d'études qu'elles proposent, participent pleinement à construire cette éducation destinée non seulement à marquer une distinction de classe mais aussi de genre.

1. Les « home école » et le certificat d'études françaises : un critère de distinction

a. « Certifier sans gratifier » : suivre des études supérieures en marge des cursus universitaires

Les étudiantes, seulement comptabilisées dans les statistiques universitaires à partir de 1880, sont majoritairement présentes dans les facultés de Médecine et de Lettres et nombre d'entre elles sont étrangères jusque dans les années vingt⁶. Mais alors que l'effectif féminin diminue en Médecine au fil des années, il augmente dans la filière littéraire. Ainsi en 1910-1914 pour l'Université de Paris, 56% des étudiantes étrangères sont inscrites en faculté de Lettres et 64% en 1920⁷. Parmi elles, certaines préparent des grades tels que la licence ou le doctorat mais la plupart assiste aux enseignements en tant qu'auditrices ou en vue d'obtenir un certificat de langue et de civilisation

⁵ Cette partie s'appuie sur les concepts sociologiques de capital culturel et de rite de légitimation développés par Pierre Bourdieu et sur lesquels nous reviendrons. Voir notamment Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1979, vol. 30, n° 1, p. 3-6 ; Pierre Bourdieu, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1982, vol. 43, n° 1, p. 58-63. Concernant plus largement l'éducation au sein de la bourgeoisie, voir notamment Monique Pinçon-Charlot et Michel Pinçon, *Sociologie de Paris*, Paris, La Découverte, 2000 ; Eric Mension-Rigau, *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au 20^e siècle*, Paris-Marseille, Rivages, 1990 ; Éric Mension-Rigau, *Aristocrates et grands bourgeois : éducation, traditions, valeurs*, Paris, Perrin, 2000.

⁶ Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne (XIX^e siècle)*, Paris, Belin, 2002, p. 69-78. Voir également le chapitre 6.

⁷ *Ibid.*, p. 58. En 1920, 64% des étrangères sont inscrites en Lettres, 18% en Médecine, 10% en Sciences et 7,5% en droit ; Pour des données concernant les étudiants étrangers voir V. Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art. cit. Avant la Première Guerre mondiale, les étudiants occidentaux sont également en majorité dans les facultés de Lettres et ceux de l'Europe de l'Est et du Sud sont davantage dans les facultés de Médecine, Droit et Sciences. Durant l'entre-deux-guerres, cette dichotomie persiste et distingue nettement deux profils d'étudiants : ceux venant pour une courte durée et qui sont à la recherche d'une formation complémentaire et ceux qui visent un diplôme dans une stratégie d'émigration ou de reconstruction de carrière professionnelle dans leur pays d'origine.

française créé spécifiquement pour les étudiantes et les étudiants étrangers en décembre 1899⁸. À la fin du XIX^e siècle, les universités cherchent en effet à attirer un public étranger pour augmenter leurs ressources et développer leur rayonnement à l'international. Un certificat d'études est alors mis en place pour permettre aux étudiants de justifier d'une certaine maîtrise de la langue et de la culture française lorsqu'ils rentrent dans leur pays⁹. Pour ces étudiants et ces étudiantes, l'objectif n'est pas tant de préparer un diplôme donnant accès à des carrières en France ou à l'étranger mais plutôt de réaliser un « séjour linguistique » qui atteste officiellement d'un certain niveau d'imprégnation de la culture française¹⁰. L'historien Nicolas Manidakis montre à ce titre que ces parcours d'études permettent de « certifier sans gratifier¹¹ ».

Pour obtenir le certificat d'études françaises, il faut au préalable avoir réalisé une formation secondaire et valider un examen final qui comporte d'une part, une épreuve écrite qui consiste à réaliser une traduction en français et un résumé de lecture et d'autre part, une épreuve orale qui contient une explication en français d'un auteur figurant au programme de la licence ès Lettres et une interrogation sur le contenu des cours suivis lors des deux semestres. Durant les premières décennies du XX^e siècle, ce certificat d'études attire de plus en plus les jeunes filles et représente même le « titre le plus recherché par les étrangères » selon l'historien Pierre Moulinier¹².

Parmi les quinze « home école » recensées durant la période allant de 1920 à 1935, cinq proposent à leurs pensionnaires de les préparer à ce certificat, en particulier celui délivré par la Sorbonne. Pour cela, les établissements peuvent proposer d'emmener les jeunes filles suivre les cours à l'université comme c'est le cas du Cours Genlis ou de la Montmorency School par exemple. D'après les mots laissés par l'inspecteur Jules Perron lors de sa visite au Cours Genlis en décembre 1935, cette pratique n'est pas exceptionnelle dans les « home école » puisque son rapport de visite

⁸ P. Moulinier, *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle*, op. cit., p. 317. L'arrêté du 1^{er} décembre 1899 instaure le certificat d'études françaises ; Le décret du 21/07/1897 permettait déjà aux universités de créer des certificats en complément des grades universitaires et ce sont les universités de Grenoble et Besançon qui sont les premières à innover en créant respectivement le Certificat d'études françaises et le diplôme d'études françaises. Voir, Nicolas Manidakis, « Étudiants étrangers, universités françaises et marché du travail intellectuel (fin du XIX^e – années 1930). Certifier sans gratifier, des titres universitaires pour l'exportation », art. cit., p. 133 ; V. Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art. cit.

⁹ Pierre Moulinier, *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle*, op. cit., p. 317. L'auteur s'appuie sur un compte rendu de conseil de la faculté des lettres de 1899 qui mentionne que ce certificat est destiné à justifier « d'un certain degré de culture française et d'une aptitude suffisante à enseigner notre langue et notre littérature » (Archives nationales, AJ/16/4748).

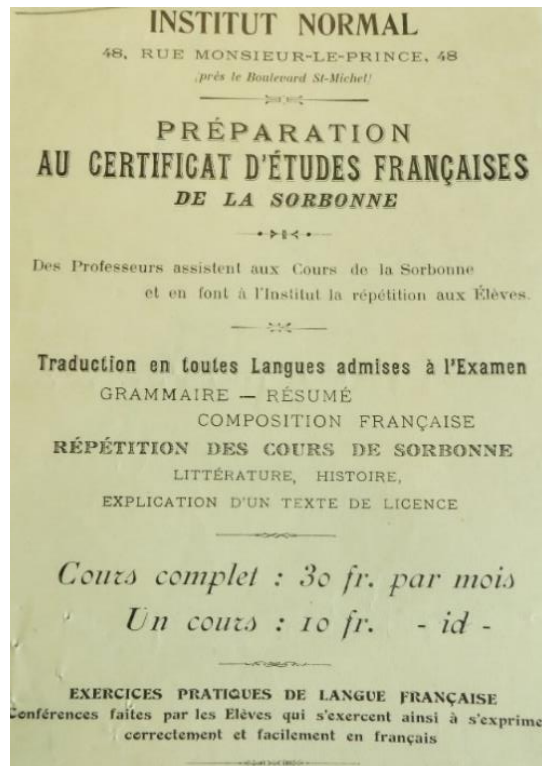
¹⁰ Le terme de « séjour linguistique » est employé par Victor Karady dans « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art. cit.

¹¹ Ce titre fait référence au chapitre de Nicolas Manidakis, « Étudiants étrangers, universités françaises et marché du travail intellectuel (fin du XIX^e – années 1930). Certifier sans gratifier, des titres universitaires pour l'exportation » dans Gérard Noiriel (dir.), *Construction des nationalités et immigration dans la France contemporaine*, Paris, ENS, 2014, p. 123-154.

¹² Pierre Moulinier, *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle*, op. cit., p. 317-318. En 1899 à Paris, 17 candidats, dont 15 femmes se présentent à l'examen. En 1901 elles sont 41 et 564 en 1910. Concernant les étrangères, ce sont d'abord des Russes que l'on retrouve parmi les candidates puis des Américaines et des jeunes filles originaires de l'Europe occidentale et balkanique.

précise qu'« Ici aussi, on suit à la Sorbonne les cours de civilisation française »¹³. D'autres institutions proposant une préparation au certificat assurent quant à elles des répétitions dans leurs locaux mais les étudiantes ne suivent pas directement les cours de l'université¹⁴. L'Institut Normal précise par exemple dans sa brochure que « Des professeurs assistent aux Cours de la Sorbonne et en font à l'Institut la répétition aux élèves »¹⁵. Cette préparation au certificat de la Sorbonne est souvent mise en avant par les établissements dans leur support de communication comme l'attestent les dépliants et les annonces publiées dans le guide *Continental Schools*¹⁶. L'annonce de la Montmorency School présente dans le guide destiné aux familles britanniques met ainsi en avant dès le premier paragraphe les « brillants résultats » obtenus à la Sorbonne¹⁷. Quant au prospectus de l'Institut Normal, la mention d'une préparation au certificat d'études françaises y est inscrite en haut du document et en gros caractères de sorte que cette information saute aux yeux du lecteur :

Illustration 48. Prospectus de l'Institut Normal.



Source : AN, AJ/16/4737.

¹³ AN, AJ/16/4739, rapport d'inspection du Cours Genlis, 10 décembre 1935 et brochure de la Montmorency School non datée.

¹⁴ À noter que les « home école » qui emmènent les jeunes filles suivre des cours à la Sorbonne proposent également des cours de répétition ou encore des sorties ou conférences culturelles.

¹⁵ AN, AJ/16/4737, brochure de l'Institut Normal, non datée.

¹⁶ AN, AJ/16/4744, guide *Continental Schools*, Paris, Mondover, 1928.

¹⁷ AN, AJ/16/4744, *Ibid.*, p. 37. L'annonce figure en introduction du chapitre 6.

En choisissant de proposer une préparation à un certificat universitaire, ces « home école » espèrent profiter du prestige de l'université pour séduire les familles étrangères en quête d'une formation de qualité pour leurs filles. Dès lors, leurs supports de communication visent à démontrer que ce sont de véritables institutions scolaires et non de simples pensions de famille. Dans l'expression de « home école », c'est bien le terme d'école qui est mis en avant ici pour se distinguer des autres structures et afficher un lien de proximité avec l'enseignement supérieur.

Le reste des « home école » ne déclare pas officiellement une préparation au certificat d'études françaises mais elles proposent toutes une offre éducative avec des cours dispensés le plus souvent à l'année, comme c'est le cas du Cours situé rue Henri Heine ou du Lierre situé dans l'ouest parisien et qui accueillent les jeunes filles de début octobre à la fin du mois de juin¹⁸. Là encore, ces institutions mettent l'accent sur la dimension éducative de leur structure et cette particularité ne fait d'ailleurs pas toujours l'unanimité au sein du personnel académique chargé de les surveiller.

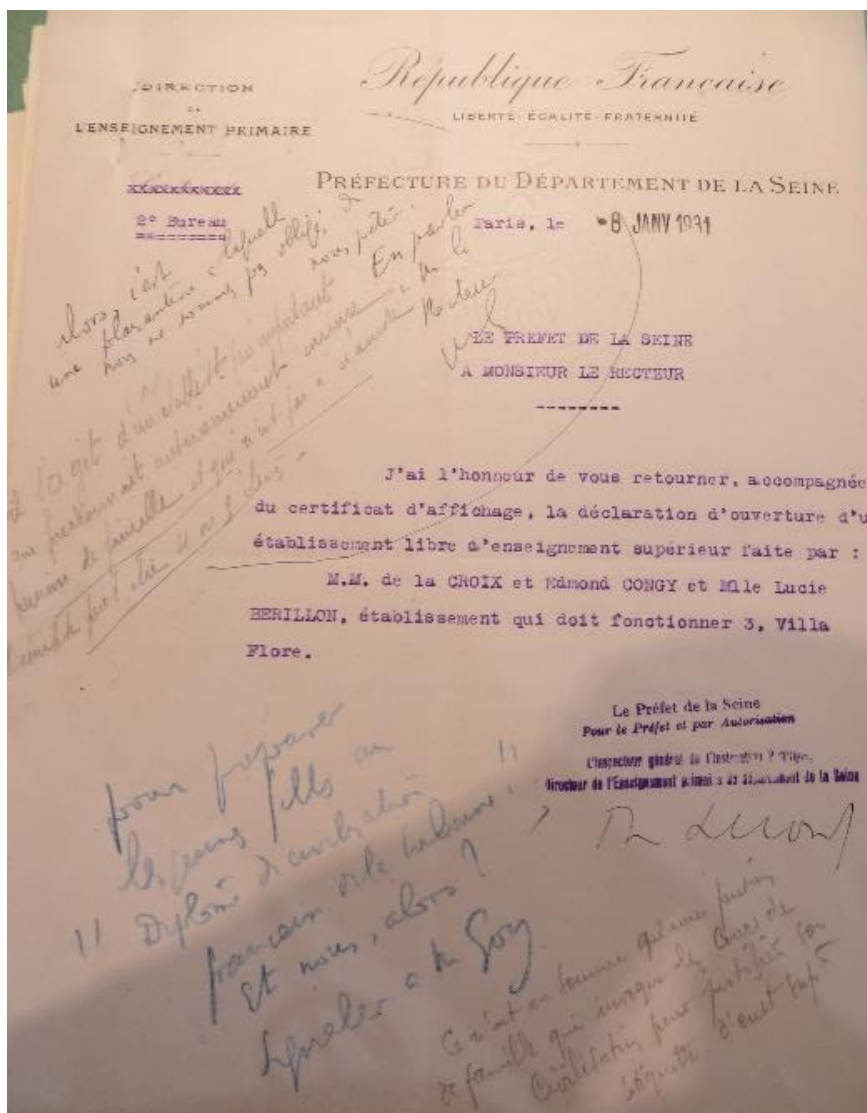
b. Des formations diplômantes qui interrogent le personnel académique

Certains inspecteurs se montrent dithyrambiques quand il s'agit de décrire le confort luxueux qu'offrent les « home école » mais d'autres membres du personnel académique restent au contraire plus circonspects face au bourgeonnement de ces structures durant la fin des années vingt. Ainsi, un courrier envoyé par la préfecture de la Seine au recteur en 1931 comporte de multiples annotations manuscrites. Celles-ci ne sont pas signées ce qui ne permet donc pas d'identifier leurs auteurs mais elles témoignent cependant des réactions épidermiques que les « home école » peuvent parfois susciter au sein des instances académiques. Cette lettre émanant de la préfecture s'inscrit pourtant dans la procédure classique d'ouverture d'un établissement supérieur puisqu'elle informe l'académie qu'une demande vient d'être déposée et y joint les justificatifs déposés par les déclarants. Ce courrier qui n'a donc rien d'exceptionnel, suscite malgré tout de nombreux commentaires puisque quatre annotations manuscrites ont été ajoutées et font part d'un agacement certain vis-à-vis de ces établissements. Il est difficile d'identifier l'ordre d'apparition des commentaires mais il semble que la mention faite dans la déclaration d'ouverture précisant que l'Institution Flore souhaite préparer les jeunes filles au certificat de la Sorbonne soit le facteur déclenchant de ces réactions hostiles. De fait, l'auteur du commentaire qui occupe une grande partie de l'espace libre du courrier s'agace : « pour préparer les jeunes filles au “diplôme de civilisation française de la Sorbonne”. Et nous alors ? ». Celui-ci demande que cette situation soit signalée, ce à quoi un autre

¹⁸ AN, AJ/16/4739, brochures du Cours situé rue Henri Heine et de l'établissement Le Lierre, non datées.

commentaire répond que « Ce n'est en somme qu'une pension de famille qui invoque le Cours de Civilisation pour justifier son étiquette d'ens sup [enseignement supérieur] ».

Illustration 49. Des débats concernant la demande d'ouverture de l'Institution Flore, 1931.



Source : AN, AJ/16/4739, courrier du préfet de la Seine adressé au recteur, 8 janvier 1931.

Les divergences de points de vue continuent de s'exposer sur la partie haute de cette lettre entre un auteur qui pense que ce type d'établissement est « une plaisanterie » à laquelle l'académie n'est pas « obligée de se prêter » et celui qui estime que cet établissement est « peu important » et qu'il n'est « pas à craindre ». La distinction entre les établissements fonctionnant comme des pensions de famille et les établissements revendiquant un lien avec l'université et plus largement l'enseignement supérieur apparaît ici comme un point de rupture scindant l'enseignement libre en deux : d'un côté les établissements considérés comme complémentaires de l'offre publique et donc tolérés par l'académie, et de l'autre ceux qui peuvent représenter une concurrence et qu'il est

nécessaire de surveiller et contrôler. Ces débats ne sont pas sans rappeler la situation de l'enseignement secondaire libre évoquée précédemment mais ils apparaissent assez rarement dans les archives de l'enseignement supérieur libre¹⁹.

Est-ce Lucie Bérillon, auparavant enseignante en lycée de jeunes filles venue ici demander l'ouverture d'un établissement libre, qui suscite ces réactions dans les services académiques ? Il n'est pas impossible que sa présence ait pu surprendre. Sévrienne de la première promotion, elle est une des premières femmes agrégées de lettres en 1884 mais aussi une des premières enseignantes des lycées de jeunes filles nouvellement créés par les républicains. Elle démarre sa carrière à Amiens avant d'exercer dans deux lycées parisiens, Victor Hugo puis Molière où elle enseigne durant vingt-deux ans avant de faire valoir ses droits à la retraite en 1924²⁰. Son engagement pour l'enseignement secondaire féminin public ne s'arrête pas là puisqu'elle participe à la rédaction de l'ouvrage consacré au cinquantenaire de l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles aux côtés de personnalités connues pour leur action en faveur du développement de l'enseignement féminin public telles qu'Eugénie Cotton ou encore Anna Amieux²¹. Lucie Bérillon y écrit un chapitre intitulé « Souvenirs d'une élève de la première promotion » dans lequel elle relate avec nostalgie sa scolarité à Sèvres²². Figure d'engagement de l'éducation publique à destination des jeunes filles, sa présence dans la déclaration de demande d'ouverture de l'Institution Flore six ans après son départ à la retraite peut donc surprendre²³. En dehors de ces considérations, il est également probable que la singularité de ce document soit aussi le résultat d'une surveillance moins importante dans l'enseignement supérieur libre ou tout du moins peu institutionnalisée par rapport aux pratiques observées pour l'enseignement secondaire libre.

Enfin, il existe parmi les « home école » des établissements qui proposent une préparation à d'autres diplômes que le certificat universitaire. Ces derniers permettent tous de valider une certaine maîtrise des langues, le français principalement. Les statuts de l'établissement Le Lierre mentionnent ainsi une préparation au diplôme de l'Association Polyglotte²⁴. L'établissement situé rue Henri Heine propose quant à lui un cours plus avancé de français pour les jeunes filles

¹⁹ Concernant la surveillance des établissements libres pour jeunes filles, voir le chapitre 2.

²⁰ Maud Delebarre, « *L'esprit de Sèvres* » : comment former le corps enseignant féminin, mémoire de master, Université Paris Descartes, 2019. En 1934, Lucie Bérillon remporte le prix Montyon de l'Académie française pour son ouvrage intitulé *La préparation au bonheur – essai d'éducation psychologique*, Paris, Jouve, 1933.

²¹ *Ibid.*

²² Lucie Bérillon, « Souvenirs d'une élève de la première promotion », *Le cinquantenaire de l'école de Sèvres*, Paris, 1932, p. 371-383.

²³ Si les raisons qui poussent Lucie Bérillon à maintenir une activité professionnelle après sa mise à la retraite restent inconnues, on peut supposer que ce prolongement est le résultat soit d'un engagement profond en faveur de l'éducation soit d'un besoin de trouver des compléments de revenus.

²⁴ AN, AJ/16/4739, statuts de l'établissement Le Lierre, non datés. Les archives ne donnent pas davantage d'informations sur ce diplôme.

désireuses d'intégrer ensuite les universités de Cambridge et d'Oxford : « In addition to ordinary school work, arrangements are made for advanced work in the French language for girls who are preparing for Oxford or Cambridge Universities »²⁵. À l'inverse des autres « home école » qui présentent le séjour en France comme un couronnement du parcours scolaire des jeunes filles, la brochure du cours rue Henri Heine l'envisage aussi comme une étape pouvant permettre de perfectionner son niveau de langue avant que les jeunes filles n'intègrent une université à leur retour dans leur pays natal. Cet exemple est le seul trouvé dans les archives dépouillées pour cette recherche mais il confirme la volonté qu'ont ces établissements de se démarquer des pensions de familles en revendiquant une dimension éducative étroitement liée à l'enseignement supérieur.

2. Parfaire ses compétences linguistiques pour afficher son statut social

L'apprentissage de langues étrangères est depuis longtemps considéré comme un critère de distinction sociale et l'enseignement de la langue française dans les écoles pour jeunes filles en Angleterre est une pratique déjà répandue au XIX^e siècle²⁶. Pour parfaire leur maîtrise du français, de nombreuses familles des classes sociales supérieures envoient leurs filles effectuer un court séjour en France²⁷. Durant les premières décennies du XX^e siècle et grâce à une forme de démocratisation de l'accès à la culture, la France, et plus spécifiquement Paris, attirent de plus en plus les élites européennes et américaines car elles y associent un modèle culturel de raffinement basé à la fois sur les arts, la mode, la gastronomie mais aussi sur la langue française²⁸. Ce « mythe parisien », pour reprendre l'expression de l'historien Christophe Charle se diffuse beaucoup à l'international grâce à la littérature, la mode, les guides touristiques et une abondante iconographie²⁹. Pour ces familles étrangères, le voyage d'étude est ainsi porteur d'une symbolique forte qui vise à marquer et afficher une appartenance sociale.

Alors que toutes les « home école » ne précisent pas clairement dans leurs brochures qu'elles assurent une préparation au Certificat d'études françaises de l'université, l'organisation du programme d'études est en revanche très souvent largement détaillée. Généralement, les

²⁵ AN, AJ/16/4739, brochure du Cours situé rue Henri Heine, non datée.

²⁶ Paul Gerbod, « L'enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIX^e siècle (1800-1870) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 1988, vol. 2, n° 1, p. 8-11 ; Christina de Bellaigue, *Educating Women: Schooling and Identity in England and France, 1800-1867*, Oxford, Oxford University Press, 2007, p. 167-182 ; Marie-Pierre Pouly, « La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 133, p. 5-41.

²⁷ Christina de Bellaigue, *Educating Women*, *op. cit.*, p. 202.

²⁸ Christophe Charle, *Capitales européennes et rayonnement culturel : XVIII^e - XX^e siècles*, Paris, ENS, 2004, p. 8-12 ; Whitney Walton, *Internationalism, national identities, and study abroad: France and the United States, 1890-1970*, Stanford, Stanford University Press, 2010, p. 87 ; Christophe Charle, Paris, « capitales » des XIX^e siècles, Paris, Éditions du Seuil, 2021.

²⁹ Christophe Charle, *Capitales européennes et rayonnement culturel*, *op. cit.*, p. 11.

enseignements sont proposés pour une année, éventuellement un ou plusieurs trimestres et même si certaines institutions mentionnent des cours durant l'été, la plupart évoque une pause estivale durant laquelle les jeunes filles peuvent retourner dans leurs familles³⁰. Il s'agit donc ici de proposer une formation relativement courte, s'étalant le plus souvent sur une année scolaire. La plupart des « home école » proposent un emploi du temps similaire et qui n'est pas sans rappeler celui des pensionnats de jeunes filles du XIX^e siècle puisqu'il combine à la fois des enseignements disciplinaires et des études d'agrément sur lesquelles nous reviendrons³¹. Le matin, les jeunes filles suivent habituellement des cours de français (grammaire, littérature, traduction, lecture), des cours d'histoire et de civilisation française ainsi que des cours d'histoire de l'art. Ces enseignements peuvent être complétés par de la géographie comme à l'institution Les Lourdines ou par d'autres langues vivantes comme au Lierre et au cours rue Henri Heine qui proposent des cours d'espagnol ou d'italien³². Quelques programmes d'études conservés dans les archives fournissent des informations sur le contenu de ces enseignements disciplinaires. Bien qu'ils ne soient pas très détaillés, le programme sur une année semble assez ambitieux ce qui suppose davantage une découverte plutôt qu'un approfondissement de la langue et de l'histoire de la civilisation française. Celui de l'institution des Lourdines reproduit ci-dessous prévoit ainsi d'aborder en trois trimestres l'histoire de France de la Gaule au début du XX^e siècle ou encore la littérature française depuis le XVIII^e siècle :

³⁰ Ajoutons qu'il n'est pas rare que les étrangères soient logées pendant les vacances moyennant des frais supplémentaires. Cette pause dans les enseignements donnés ne constitue pas pour autant une suspension totale de l'offre éducative. Les statuts de l'institution des Lourdines précisent ainsi que « pendant le trimestre d'été, les jeunes filles peuvent séjourner aux Lourdines à des conditions spéciales. L'enseignement n'y est alors donné que par leçons particulières », voir AN, AJ/16/4739.

³¹ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

³² AN, AJ/16/4739, emploi du temps du cours rue Henri Heine, non daté et brochure du Lierre non datée. L'institution Flore propose quant à elle des cours d'anglais et d'allemand pour préparer plus spécifiquement les jeunes filles anglaises et allemandes aux épreuves de traduction du certificat d'études française de la Sorbonne. Voir AN, AJ/16/4739, programme d'étude de l'institution Flore, non daté.

Illustration 50. Programme d'études d'une « home école ».

LES LOURDINES
11, RUE DU COMMANDANT MARCHAND, XVII
PASSY 20-24

PROGRAMME des COURS
-:-:-:-

	1er Trimestre	2ème Trimestre	3ème Trimestre
HISTOIRE	: De la Gaule au 17 ^e siècle.	: Du 17 ^e siècle au Directoire.	: Directoire à nos jours.
LITTÉRATURE	: De la formation de la langue française au 18 ^e siècle.	: Du 18 ^e siècle à 1870.	: De 1870 à nos jours.
GÉOGRAPHIE	: L'Europe et la France comparées aux divers Etats.	: Les Régions Naturelles, Géographie physique et humaine.	
HISTOIRE DE L'ART	: Les grandes époques artistiques en France et à l'Étranger à travers les Musées de Paris et des environs.		
GRAMMAIRE	: Etude générale de la grammaire française. : Vocabulaire - Elocution et Composition. : Traduction et Explication de Textes. : Lectures d'auteurs contemporains.		

Source : AN, AJ/16/4739, programme des cours des Lourdines, non daté.

D'après ce document, l'enseignement de la grammaire regroupe ici l'étude du vocabulaire, la traduction, l'explication de texte mais aussi la lecture, l'écriture et la conversation. Il s'agit donc d'acquérir une double maîtrise de la langue française, tant dans son expression orale qu'écrite³³.

De nombreuses « home école » mettent en avant les temps où les jeunes filles peuvent s'exercer à converser dans la langue de Molière³⁴. Certaines institutions comme l'Institut Normal évoquent des « exercices pratiques de la langue française » ou encore des cours d'élocution (ou diction) et de conversation comme au cours rue Henri Heine³⁵. Les « home école » redoublent d'effort pour favoriser la pratique de la langue française entre les jeunes pensionnaires tout en prenant soin d'y associer une dimension scolaire. Certaines mettent ainsi en place des séances durant lesquelles les pensionnaires sont amenées à présenter et/ou échanger autour d'œuvres littéraires ou artistiques françaises. Ces exposés sont qualifiés par les établissements de « conférences » ou encore de « conférences-causeries » en ce qui concerne le Collège Lafayette³⁶. La brochure de l'Institut Normal reproduite ci-dessus évoque elle-aussi des « Conférences faites par les Elèves qui s'exercent

³³ Concernant l'histoire de l'enseignement du français, voir notamment André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.

³⁴ Notons ici que le programme d'études des Lourdines est un document fourni lors de la demande d'ouverture de l'établissement et qu'il n'est donc pas conçu comme un support de communication destiné à attirer les familles.

³⁵ AN, AJ/16/4737, brochure de l'Institut Normal non datée et AN, AJ/16/4739, brochure du Cours rue Henri Heine non datée.

³⁶ AN, AJ/16/4738, brochure du Collège Lafayette, probablement vers 1905.

ainsi à s'exprimer correctement et facilement en français »³⁷. En choisissant ainsi de nommer les pensionnaires comme des « Elèves », cet établissement réaffirme sa volonté de se positionner comme un établissement scolaire. En outre, afin d'assurer une immersion complète dans la langue française, il n'est pas rare que les établissements mentionnent que le français est la seule langue parlée au sein de l'institution³⁸. De fait, l'institution Martyami, présentée comme une « finishing school for a few girls » dans le guide *Continental Schools* choisit de communiquer cette information dans le court texte de son annonce ce qui confirme l'importance que les familles britanniques donnent toujours à la dimension langagière du voyage d'études de leurs filles³⁹.

Les enseignements proposés par les « home école » se rapprochent du programme proposé par l'université pour préparer l'obtention du certificat d'études françaises mais la plupart de ces institutions mettent davantage l'accent sur le développement de compétences langagières destinées à permettre aux jeunes filles de converser en français à propos de sujets culturels ou d'actualité. Au-delà de la dimension scolaire affichée par les « home école » ce n'est pas un apprentissage académique de la langue française qui est proposé mais plutôt une éducation mondaine destinée à afficher un certain niveau de culture reconnu comme un critère de distinction au sein d'une élite. Il s'agit donc de pouvoir revendiquer l'expérience vécue d'un parcours éducatif qui repose à la fois sur le développement de relations sociales au sein des classes supérieures occidentales, sur la construction de références culturelles partagées ainsi que sur une certaine maîtrise langagière.

3. Bénéficiaire d'une éducation d'agrément pour assurer son entrée dans l'élite sociale

L'acquisition de compétences linguistiques, même si elle occupe une place importante dans les emplois du temps des « home école », n'est pas le seul objectif de formation. Pour préparer ces jeunes filles à faire leur entrée en société, le modèle éducatif proposé par les « home école » reprend également des pratiques observées au XIX^e siècle dans certains pensionnats féminins et qui sont ici toujours fortement marquées par des normes de genre⁴⁰. En outre, le séjour d'études à Paris est l'occasion de nombreuses sorties culturelles et mondaines destinées à faire de ces jeunes filles de bonne famille, des femmes bourgeoises distinguées.

³⁷ AN, AJ/16/4737, brochure de l'Institut Normal, non datée.

³⁸ AN, AJ/16/4744, guide *Continental Schools*, Paris, Mondover, 1928.

³⁹ L'annonce de l'institution figure en annexe 4-D.

⁴⁰ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*

a. Les arts d'agrément dans les « home école » : la persistance d'un modèle éducatif bourgeois

Dans les « home école », les jeunes filles suivent généralement des enseignements plus encyclopédiques le matin tandis que les après-midis sont au contraire l'occasion de parfaire leur pratique dans de nombreux arts d'agrément tels que la musique, le chant ou encore le dessin. Leurs journées sont rythmées par des temps de pause réguliers qui sont autant d'occasion d'échanger : le petit-déjeuner, le déjeuner, le thé et enfin le dîner. L'organisation de l'emploi du temps du Lierre reproduit ci-dessous établit clairement ces moments dans la journée des pensionnaires. Ainsi, le matin, ces dernières étudient le plus souvent le français, l'histoire ou encore des langues vivantes comme l'italien. Les après-midis sont en revanche consacrés à de nombreuses activités telles que des leçons de piano, de violon, des cours de chant ou de danse. En outre, ce programme, tout comme ceux d'autres « home école » propose également des cours de mode, de coupe et de couture.

Illustration 51. Exemple d'emploi du temps d'une « home école ».

LE LIERRE PARC DES PRINCES 1927			
LUNDI			JEUDI
8 — 8 30	Petit Déjeuner	M. QUINTIN-DAUBRIVE	8 — 8 30
8 — 10	Français (1 ^{re} Classe A)	Mlle MAUCLAIR	9 — 10
9 — 10	Français (1 ^{re} Classe B)	Mlle GORY	9 — 10
9 — 10	Copies (1 ^{re} Classe)	Mlle GORY	9 — 11
10 — 11	Français (2 ^e Classe B)	Mlle MAUCLAIR	10 30 — 11 30
10 — 11	Exercices de phonétique et Copie	Mme LECOINTE	12
11 — 12	Littérature		
11 — 12 30	Déjeuner		
2 — 4	Tennis ou Promenade	Mlle LAMARCHE	
2 — 4	Mode	Mme NANKI	
2 — 4	Reliure	François KURZ	
2 — 4	Allemand		
2 — 3	Histoire de la Musique à clavier avec auditions	Mlle Dorothy SWAINSON	
2 — 3	Diction Française	Mlle MAUCLAIR	
2 — 5	Piano	Mlle Dorothy SWAINSON et Mme Magdeleine PENOT	
4 30 — 5	Thé		
5 — 7	Etude surveillée	Mlle GORY	
7 30	Dîner	M. ROSSIER	
9 — 10 30	Cours de Danse Modernes		
MARDI			VENREDI
8 — 8 30	Petit Déjeuner	Mlle MAUCLAIR	8 — 8 30
9 — 11	Exercices de Phonétique	Mlle GORY	9 — 10
9 — 11	Copies	Mme TCHISTIAKOFF-NESTEROVSKY	9 — 10
11 — 12	Chorographie	Signora GRASSI	9 — 10
11 — 12	Italian		10 — 11
11 — 12 30	Déjeuner		10 — 11
2 — 4	Sorties instructives	Mme HILPERT, Mme HERBERT	10 — 11
2 — 4	Tennis ou promenade		10 — 11
2 — 3	Dactylographie	Mlle de la CHASSAIGNE	10 — 11
2 — 3	Violon		10 — 11
3 — 4	Français (1 ^{re} Classe B)	Mlle MAUCLAIR	10 — 11
4 30 — 5	Thé		11 — 12
5 — 6 30	Etude surveillée	Mlle GORY	12 30
6 — 6 45	Ecriture	Mme GARDÈRE	
7	Dîner	M. THÉROND	
8 — 9 30	Phonétique		
MERCREDI			SAMEDI
8 — 8 30	Petit Déjeuner		8 — 8 30
9 — 10	Français (1 ^{re} Classe A)	Mme LECOINTE	9 — 10
9 — 10	Dictée (1 ^{re} Classe A)	Mlle MAUCLAIR	9 — 10
9 — 10	Copies (2 ^e Classe B)	Mlle GORY	9 — 10
10 — 11	Littérature (1 ^{re} Classe A)	Mme LECOINTE	10 — 11
10 — 11	Dictée (2 ^e Classe)	Mlle MAUCLAIR	10 — 11
10 — 11	Copies (1 ^{re} Classe B)	Mlle GORY	11 — 12
11 — 12	Français (2 ^e Classe B)	Mlle MAUCLAIR	12 30
11 — 12	Français (2 ^e Classe B)	Mlle GORY	
12 30	Déjeuner		
2 — 4	Sorties instructives	Mme HERBERT, Mlle GORY	
2 — 4	Tennis ou Promenade		
2 — 4	Dessin et peinture	M. DARGOUGE	
2 — 5	Piano	Mlle Dorothy SWAINSON	
2 — 3	Chant	Mlle Blanche MAUCLAIR	
4 — 5	Allemand	François KURZ	
4 30 — 5	Thé		
5 — 7	Etude surveillée	Mlle GORY	
7 30	Dîner		
			9 — 10
			9 — 10
			9 — 11
			10 30 — 11 30
			12
			Matinée à l'Opéra ou au Théâtre
			VENREDI
			8 — 8 30
			9 — 10
			9 — 10
			9 — 10
			10 — 11
			10 — 11
			10 — 11
			10 — 11
			10 — 11
			11 — 12
			12 30
			Sorties instructives
			Mme HILPERT, Mme HERBERT
			2 — 4
			2 — 3
			3 30 — 5
			3 — 4
			4 30 — 5
			5 — 5 45
			5 — 6 30
			7
			8 — 9 30
			Sorties instructives
			Mme HILPERT, Mlle GORY
			2 — 4
			2 — 3
			2 — 4
			4 30 — 5
			5 — 7
			6 — 7
			7 30
			Sorties instructives
			Mme HERBERT, Mlle GORY
			Tennis ou Promenade
			Chant
			Dessin et Peinture
			Thé
			Correspondance
			Sténographie
			Dîner
			Mlle de la CHASSAIGNE

Source : AN, AJ/16/4739, brochure de l'établissement Le Lierre, non datée.

L'apport concomitant de savoirs disciplinaires et d'arts d'agrément est caractéristique du programme de formation proposée par certains pensionnats pour jeunes filles au XIX^e siècle⁴¹. Les

⁴¹ *Ibid.* Le chapitre VI intitulé « Les pensionnats : espace, culture et identités féminines » (p. 211-255) montre en détail le fonctionnement des pensionnats féminins et leur emplacement sur le territoire français durant le XIX^e siècle. Certains d'entre eux, souvent concentrés dans les quartiers bourgeois, s'attachent à former les « futures femmes du monde » en proposant une éducation reposant sur les disciplines littéraires et les arts d'agrément. Cette organisation se retrouve

sciences en sont exclues pour faire place aux matières littéraires, aux arts et à l'économie domestique. Certaines « home école » comme l'Institution pour jeunes filles étrangères ou le Collège Lafayette proposent en complément de ce programme des cours de diction ou de maintien permettant aux jeunes filles d'acquérir les codes de bonne conduite de la bourgeoisie⁴². Enfin, la pratique d'activité physique permettant d'entretenir et de modeler le corps est prévue presque quotidiennement dans de nombreuses institutions et répond là-encore à une caractéristique du modèle éducatif bourgeois⁴³. L'établissement Le Lierre prévoit par exemple des cours de tennis et affiche dans sa brochure une photographie de la salle de gymnastique (cf. Annexe 4-C-4). Quant au cours rue Henri Heine, l'emploi du temps prévoit des activités de « gymnastique plastique », intitulé révélateur de l'objectif visé par ces séances. En revanche, la présence de cours de sténographie et de dactylographie dispensés au Lierre constitue une singularité au sein des « home école ». Il est difficile sans autre source complémentaire d'identifier l'objectif de ces cours mais ils reflètent néanmoins une évolution du modèle éducatif proposé aux jeunes filles dans les années vingt. Plus généralement, les cours du jeudi matin semblent indiquer que l'établissement s'adresse aussi à un profil un peu différent de jeunes filles souhaitant intégrer le marché du travail.

Ainsi, les « home école », en reprenant une grande partie des programmes en vogue au XIX^e siècle dans certaines institutions secondaires privées, participent de fait à faire persister une éducation genrée qui se positionne à rebours des évolutions constatées depuis la fin du XIX^e siècle concernant l'éducation des femmes⁴⁴. En s'adressant à des jeunes filles ayant déjà suivi une éducation secondaire, les programmes d'études des « home école » proposent une offre éducative originale, plus vraiment secondaire mais pas complètement supérieure non plus.

b. Les sorties culturelles et mondaines pour couronner l'acte d'institution

Pour achever la formation de ces jeunes étrangères venues chercher un complément d'éducation en France, les « home école » proposent de nombreuses activités culturelles comme

également à la même période dans les pensionnats pour jeunes filles en Angleterre, voir Christina de Bellaigue, *Educating Women*, *op. cit.*

⁴² AN, AJ/16/4738, brochure du Collège Lafayette, probablement vers 1905 et AN, AJ/16/4739, déclaration d'ouverture de l'institution pour jeunes filles étrangères, 1926. L'écart de date de ces deux documents montre la persistance de ces enseignements jusque dans les années vingt.

⁴³ Éric Mension-Rigau, *Aristocrates et grands bourgeois*, *op. cit.* ; Monique Pinçon-Charlot et Michel Pinçon, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, 2000.

⁴⁴ Voir notamment Jean-François Condette, « “Les Cervelines” ou les femmes indésirables », art. cit. ; Nicole Hulin, *Les femmes, l'enseignement et les sciences : un long cheminement*, Paris, L'Harmattan, 2008 ; Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés*, 2000, n° 4, n° 2, p. 35-50 ; Françoise Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991 ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, 1983, vol. 13, n° 2, p. 252-286 ; Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, n° 3, p. 149-169 ; Natalia Tikhonov Sigrist, « Les femmes et l'université en France, 1860-1914. Pour une historiographie comparée », art. cit.

des visites de musées et d'expositions, des promenades dans les lieux incontournables de la capitale ou encore des sorties au théâtre ou à l'opéra. Ces excursions sont l'occasion pour les jeunes filles d'aller à la rencontre du patrimoine culturel français afin de compléter les connaissances acquises pendant les cours suivis à l'université ou au sein des « home école ». Ce « tourisme de convenance » pour reprendre l'expression du sociologue Victor Karady est une pratique répandue au sein de l'élite sociale depuis le début du XX^e siècle en France et en particulier à Paris qui concentre un grand nombre d'œuvres culturelles⁴⁵.

L'emploi du temps de l'institution Le Lierre reproduit ci-dessus prévoit par exemple des sorties au théâtre ou à l'opéra le jeudi tandis que la brochure du Cours situé rue Henri Heine mentionne des sorties culturelles en lien avec l'enseignement de l'histoire de l'art :

In connection with the Study of History of Art, Museums and art Galleries are visited, as well as places of interest in and around Paris. The girls are taken to Concerts, Theatres, Art Exhibitions and Operas as much as their parents allow.⁴⁶

Le Cours rue Henri Heine n'est pas le seul établissement à vouloir donner une dimension éducative à ces sorties culturelles. La brochure du Lierre qualifie certes ces sorties de « distractions » mais qui sont « choisies et variées » afin d'assurer un complément de formation de qualité aux jeunes filles :

Afin de compléter la culture intellectuelle des jeunes filles, il leur est offert des distractions choisies et variées : Concerts, conférences, théâtres et réceptions dansantes. Elles sont accompagnées à toutes les représentations par des dames compétentes qui les ont, à l'avance, préparées à l'audition des œuvres. Madame Lie s'est assurée notamment deux loges à l'Opéra-Comique pour les matinées du jeudi.⁴⁷

Ce sont non seulement des visites qui sont encadrées mais aussi préparées que le Lierre propose à ces jeunes scandinaves afin qu'elles s'imprègnent au mieux de cet apport culturel. Tout comme le mentionne cette brochure, il n'est pas rare non plus que les « home école » précisent qu'elles disposent de loges à l'opéra ou au théâtre⁴⁸. La mise en valeur de cet espace clos et séparé du reste des spectateurs est révélatrice de la manière dont est pensée l'ouverture au monde pour ces jeunes

⁴⁵ V. Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art. cit., p. 56. Victor Karady montre que ce tourisme culturel se pratique au sein de l'élite sociale qui cherche à accumuler des « références à l'expérience intellectuelle, culturelle ou paraculturelle de l'Occident développé ». Concernant l'attrait de la capitale, celui-ci précise qu'il n'existe nulle part ailleurs « sauf peut-être dans la petite Autriche danubienne et alpine d'après 1919, un tel cumul en investissements d'ordre culturel et paraculturel dans une capitale ». Au XIX^e siècle déjà, le pensionnat de Marie Souvestre évoqué précédemment propose des sorties culturelles à ses pensionnaires mais elle fait alors figure de pionnière, voir David Steel, *Marie Souvestre : 1835-1905 pédagogue pionnière et féministe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 87. L'emploi du temps du pensionnat de Marie Souvestre prévoit une après-midi par semaine consacrée à l'apprentissage de la couture et aux sorties culturelles.

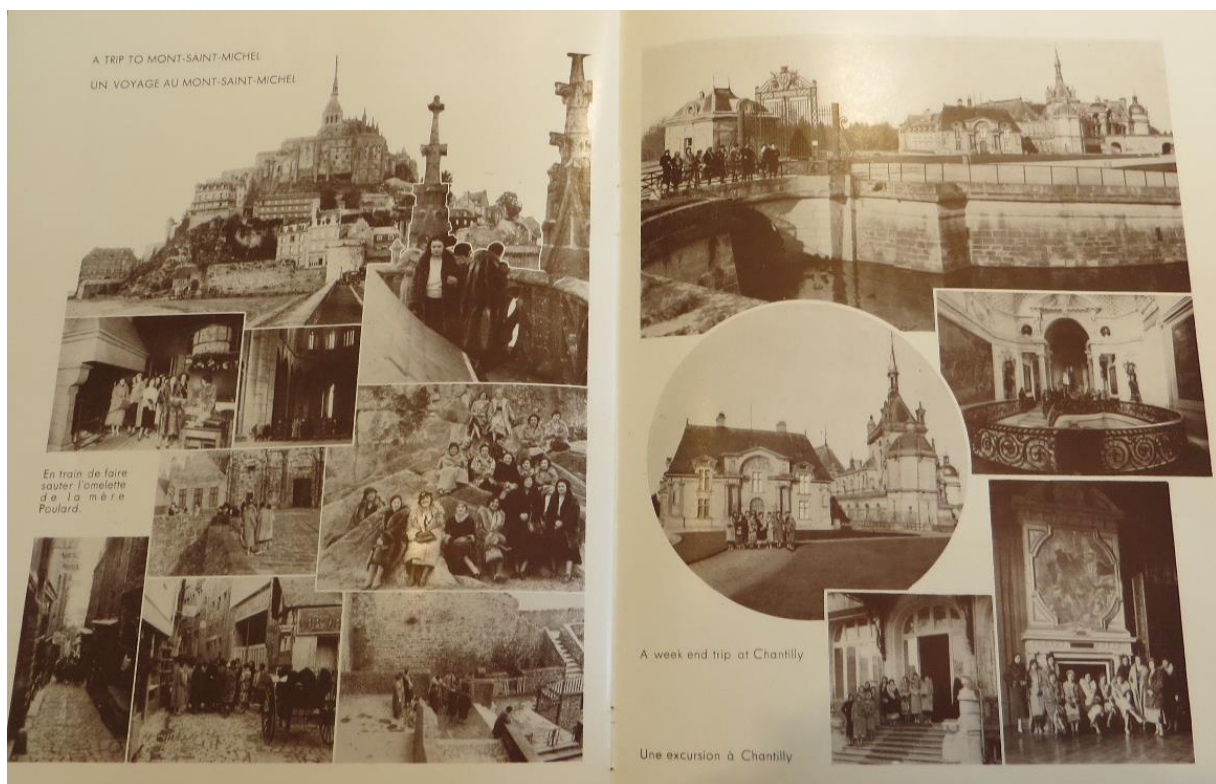
⁴⁶ AN, AJ/16/4739, brochure du Cours situé rue Henri Heine, non datée.

⁴⁷ AN, AJ/16/4739, brochure de l'institution Le Lierre, non datée.

⁴⁸ Mlle Verez, directrice de l'Institution pour jeunes filles étrangères, possède par exemple une loge à la Comédie Française pour « les matinées classiques de la quinzaine » (AN, AJ/16/4739, déclaration de demande d'ouverture de l'établissement, 12 octobre 1926).

filles : une découverte qui demeure dans l'entre-soi et sous surveillance afin de ne pas bouleverser les frontières de l'espace social qu'elles occupent. Les archives dépouillées pour cette recherche révèlent un seul cas de « home école » qui organise des excursions au-delà du territoire parisien. Il s'agit de la Montmorency School qui opère une mise en scène minutieuse des voyages dans sa brochure. La superposition des photographies met en forme cette accumulation de références culturelles recherchées par les classes sociales supérieures. Les jeunes filles prennent la pose à de multiples reprises pour immortaliser les expériences vécues au Mont Saint Michel ou encore au domaine de Chantilly. Rien n'est oublié pour montrer au lecteur la richesse culturelle de ces excursions. En Normandie, il peut ainsi suivre les jeunes filles dans les rues pavées ou sur la plage, et même assister au fameux saut de « l'omelette de la mère Poulard ».

Illustration 52. Mise en scène des excursions touristiques dans la brochure de la Montmorency School.



Source : AN, AJ/16/4739, brochure de la Montmorency School, non datée.

En complément de ces sorties culturelles, les « home école » proposent aux jeunes filles de s'initier à différentes mondanités telles que les soirées dansantes, les bals de société ou encore les thés mondains. Ces évènements sont parfois mentionnés dans les brochures des établissements à l'instar de celle du Lierre qui évoque des « réceptions dansantes » mais ils peuvent aussi être rapportés par l'inspection comme l'atteste le rapport de visite de l'Institution pour jeunes filles

étrangères rédigé en 1935⁴⁹. Ces rencontres permettent non seulement aux jeunes étrangères de tisser des liens avec la bourgeoisie occidentale mais elles sont aussi l'occasion de participer à des rituels spécifiques qui confèrent et reconnaissent une appartenance aux classes sociales supérieures. Ces moments constituent donc une étape importante dans le parcours de formation des jeunes filles puisqu'ils participent à marquer leur entrée au sein de la bourgeoisie. Pour le sociologue Pierre Bourdieu, le rite d'institution instaure une limite entre ceux qui ont vécu cet acte et ceux qui ne l'ont pas vécu. Plus encore, le rite d'institution a des conséquences sociales puisqu'il opère une distinction entre les individus, il « *consacre* la différence, il l'institue » tout en la légitimant⁵⁰. En instituant socialement les jeunes filles qu'elles accueillent, les « home école » les font « *connaître et reconnaître* » comme des femmes appartenant à l'élite sociale⁵¹.

L'expérience du séjour à l'étranger vécue au sein des « home école » est donc porteuse à la fois d'une fonction symbolique et d'une fonction sociale⁵². Au-delà de la nécessité d'assurer une « formation intellectuelle, artistique et mondaine » aux jeunes filles venues étudier en France, les « home école » leur proposent de s'initier à la vie bourgeoise et de les doter du capital culturel nécessaire leur permettant de faire leur entrée en société⁵³. Pour autant, cette expérience s'envisage dans une dimension éducative, au sein de « l'enseignement supérieur français » qui révèle ici sa diversité⁵⁴.

⁴⁹ AN, AJ/16/4739, brochure de l'institution Le Lierre, non datée et AJ/16/4739, inspection de l'Institution pour jeunes filles étrangères réalisée le 11 décembre 1935. L'inspecteur Jules Perron écrit que « les jeunes filles, toutes âgées de 17 à 20 ans, sortent chaque jour, dûment accompagnées, et visitent les musées, assistent à des thés mondains, et même à des bals de société ». Celui-ci s'étonne d'ailleurs de ne pas avoir pu voir la directrice qui, à 15h, n'était pas encore levée après avoir accompagné des jeunes filles à un bal la veille.

⁵⁰ P. Bourdieu, « Les rites comme actes d'institution », art. cit., p. 58-59.

⁵¹ *Ibid.*, p. 59. Pour Pierre Bourdieu les rites d'institution permettent de consacrer, de reconnaître un ordre établi. « L'investiture (du chevalier, du député, du président de la République, etc.) consiste à sanctionner et à sanctifier, en la faisant connaître et reconnaître, une différence (préexistante ou non), à la faire exister en tant que différence sociale, connue et reconnue ». Le rite d'institution est porteur d'une symbolique forte qui participe à déterminer les identités des individus et les conduites à tenir (pour celles et ceux qui sont institués mais aussi pour les autres).

⁵² La symbolique des études en occident au sein de l'élite sociale est expliquée par V. Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art. cit., p. 56. Le séjour d'étude à l'étranger est qualifié de « voyage initiatique » qui permet à la fois de développer les relations sociales mais aussi de valoriser le capital culturel acquis ; L'expression de « fonction sociale » est empruntée à Pierre Bourdieu, « Les rites comme actes d'institution », art. cit., p. 58.

⁵³ AN, AJ/16/4739, l'établissement les Lourdines définit son objectif de formation dès le premier article de ses statuts : « L'Institution dite « Les Lourdines », fondée en Octobre 1924 a pour but de recevoir des jeunes filles de la Société étrangère et de leur donner, avec l'enseignement supérieur français, l'éducation et l'instruction générale, répondant à la formation intellectuelle, artistique et mondaine, qu'elles viennent chercher en France. »

⁵⁴ *Ibid.* À l'instar des Lourdines, les autres « home école » se déclarent comme des établissements libres d'enseignement supérieur.

II Le personnel des « home école » au service d'une quête de légitimité

Les « home école » parviennent à se doter d'un personnel qualifié et venant d'horizons variés pour dispenser aux jeunes étrangères une éducation « à la française ». Leurs diplômes et compétences ne manquent pas d'être mis en valeur dans les brochures pour asseoir la dimension éducative de ces institutions et leur ouverture à l'international fait également l'objet d'une attention particulière pour séduire la clientèle étrangère.

1. Une diversité des profils caractéristique de l'enseignement libre

L'hétérogénéité du personnel des « home école » s'observe à plusieurs niveaux et donne à voir un autre aspect de l'originalité de l'enseignement libre. L'étude des brochures d'établissements mais également des listes de professeurs fournies lors du dépôt de la demande d'ouverture montrent en effet que les « home école », tout comme de nombreux établissements privés féminins depuis le XIX^e siècle, ont un personnel composé d'hommes et de femmes pour dispenser des cours aux jeunes étrangères⁵⁵. Par ailleurs, ces institutions prennent le soin de mettre en valeur la variété du profil de leur personnel afin d'afficher leur proximité avec les institutions publiques ainsi que leur insertion dans des réseaux internationaux.

a. Une mixité durable mais pas immuable

La question de la mixité dans l'éducation des femmes en France ayant été traitée différemment selon les niveaux d'enseignement, tant du côté des élèves que du corps enseignant, l'analyse du mélange des sexes au sein des « home école » participe à éclairer leur positionnement au sein de l'enseignement français, secondaire et supérieur. Longtemps objet de débat, la mixité dans l'éducation féminine fait l'objet de plusieurs travaux qui rendent compte de ces discussions et des évolutions constatées depuis le XIX^e siècle⁵⁶. La mixité du personnel enseignant dans l'éducation des jeunes filles est exclue lors de la création de l'enseignement secondaire féminin public en 1880

⁵⁵ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.* Cette mixité au niveau du personnel enseignant est également observée à la même période en Angleterre dans certains pensionnats pour jeunes filles, voir Christina de Bellaigue, *Educating Women*, *op. cit.*

⁵⁶ Rebecca Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2014 ; Voir aussi Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* ; Nicole Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1989 ; Geneviève Pezeu, *Coéducation, coenseignement, mixité : filles et garçons dans l'enseignement secondaire en France (1916-1976)*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, 2018 ; Sara Teinturier, *Coéducation, gémination, mixité. Un débat catholique dans l'entre-deux-guerres*, Paris, Armand Colin, 2013 ; Pour un bilan historiographique voir Rebecca Rogers, « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », *Clio. Histoire, Femmes, Sociétés*, 2003, n° 18, p. 177-202.

mais elle est pourtant observée au XIX^e siècle dans certains pensionnats et également dans certains cours comme celui créé par David Lévi-Alvarès en 1820 ou encore ceux fondés par Victor Duruy en 1867⁵⁷. La non-mixité du personnel enseignant s'installe pourtant durablement en France dans l'enseignement secondaire féminin public et ses évolutions sont lentes puisqu'il faut attendre les années 1970 pour que se généralise la mixité dans les collèges et lycées publics⁵⁸. Du côté des universités, les femmes sont quasiment absentes des postes d'enseignement jusqu'en 1950⁵⁹.

Le choix de la non-mixité des « home école » au niveau des élèves reprend une pratique largement ancrée dans les établissements secondaires publics qui s'éloigne de ce qui s'observe au même moment sur les bancs de l'université mais le personnel est systématiquement composé d'hommes et de femmes et cette caractéristique perdure tout au long de la période étudiée. Les établissements pour lesquels les archives fournissent des informations sur le personnel montrent une composition similaire malgré une variabilité de l'effectif. Celui-ci peut être réduit à l'instar de l'Institution Flore qui comptabilise cinq membres du personnel ou plus élevé comme au Lierre qui en mentionne vingt dans l'emploi du temps ci-dessus. Les archives dépouillées pour ce travail montrent qu'en moyenne ce sont plus d'une dizaine de personnes, hommes et femmes, qui travaillent au sein des « home école » ce qui atteste une nouvelle fois de l'orientation scolaire prise par ces établissements et qui les distinguent nettement de la catégorie des pensions de famille dans

⁵⁷ R. Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.* ; R. Rogers, « L'impensable mixité de l'enseignement secondaire féminin en France au XIX^e siècle » dans *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2014, p. 101-114. Rebecca Rogers montre qu'au XIX^e siècle les pensionnats laïques ont parfois recours à des enseignants pour pallier le manque d'enseignantes qualifiées dans certaines disciplines comme la littérature ou l'histoire et qu'ils usent de cette présence masculine pour asseoir leur notoriété. Lorsque Victor Duruy, sur l'initiative de l'impératrice Eugénie, fonde les cours pour jeunes filles en 1867, la présence d'enseignants choque car celle-ci se heurte aux discours catholiques qui jugent cette mixité immorale. À la fin du XIX^e siècle, ces résistances sont nourries par des discours médicaux et philosophiques qui posent des différences d'ordre physiologique entre les hommes et les femmes justifiant dès lors une éducation différenciée. C'est dans ce contexte que la création de l'enseignement secondaire féminin public en 1880 se base sur le principe de non-mixité, aussi bien pour les élèves que pour le personnel enseignant. Voir également Rebecca Rogers, « Le professeur a-t-il un sexe ? : les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio. Histoire, Femmes, Sociétés*, 1996, n° 4, p. 43-53.

⁵⁸ Voir notamment Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés. Coéducation et mixité*, 2003, n° 18, p. 91-112 ; Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2012 ; Marlaine Cacouault-Bitaud, « La mixité chez les personnels de l'enseignement et de l'administration scolaire : distribution des postes et interprétation des fonctions » dans Rebecca Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2014, p. 149-162. M. Cacouault-Bitaud montre que la mixité dans l'Éducation nationale s'est installée lentement dans les décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale mais que celle-ci « n'a pas empêché le maintien de territoires "féminins" ou "masculins" » dans la profession, notamment en ce qui concerne les postes de direction et les disciplines enseignées. La question de la féminisation du corps enseignant a également donné lieu à une exposition en 1995 intitulée « Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la photo de classe, 1890-1990 » et organisée par M. Cacouault-Bitaud et François Jacquet-Francillon.

⁵⁹ Voir notamment Christophe Charle, « Les femmes dans l'enseignement supérieur. Dynamiques et freins d'une présence 1946-1992 » dans *Avenir et avant-gardes en France XIX^e-XX^e siècles*, Paris, La Découverte, 1999, p. 84-105 ; Rebecca Rogers, Pascale Molinier (dir.), *Les femmes dans le monde académique : perspectives comparatives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016 ; Sylvie Schweitzer, « Du vent dans le ciel de plomb ? L'accès des femmes aux professions supérieures, XIX^e-XX^e siècles », *Sociologie du travail*, 2009, vol. 51, n° 2, p. 183-198.

laquelle ils sont parfois classés par le personnel académique. Le poste de direction est toujours occupé par une femme, exceptionnellement deux dans le cours rue Henri Heine tenu par Mme Chaboud et Miss Colclough⁶⁰. Quant à la mixité du personnel enseignant, le tableau ci-dessous montre que celle-ci est établie dès 1905 au Collège Lafayette et qu'elle perdure au moins jusqu'au début des années trente puisque l'institution Flore mentionne lors de son ouverture le 13 novembre 1930, deux hommes et trois femmes pour assurer les enseignements aux jeunes filles.

Tableau 5. La mixité professionnelle dans les « home école », 1905-1930.

	Effectif total	Effectif du personnel enseignant féminin	Effectif du personnel enseignant masculin	Année
Collège Lafayette	19 (Dont 16 conférenciers)	3 (Dont 1 conférencière)	16 (Dont 15 conférenciers)	1905
Montmorency School	9	7	2	1920
Les Lourdines	16 (Dont 6 conférenciers)	10	6 (Dont 3 conférenciers)	1926
Institution pour jeunes filles étrangères	16	7	9	1926
Le Lierre	20	16	4	1927
Institution Flore	5	3	2	1930

Source : AN, AJ/16/4739, brochures et tableaux du personnel⁶¹.

Au sein du personnel, les femmes sont souvent majoritaires sauf au Collège Lafayette et à l'Institution pour jeunes filles étrangères. Le cas du Collège Lafayette est un peu particulier car la forte dominance masculine, seize hommes pour trois femmes, est particulièrement liée à la sollicitation d'un grand nombre de conférenciers. Ces derniers ne sont pas rattachés à l'institution mais ils viennent ponctuellement pour faire des interventions au sein de l'établissement. S'ils sont retirés de l'effectif, il n'y a finalement que trois enseignantes et un enseignant ce qui fait basculer la majorité du côté féminin. Concernant la Montmorency School, les Lourdines ainsi que le Lierre, leur personnel est majoritairement féminin et les enseignants sont parfois peu nombreux comme à

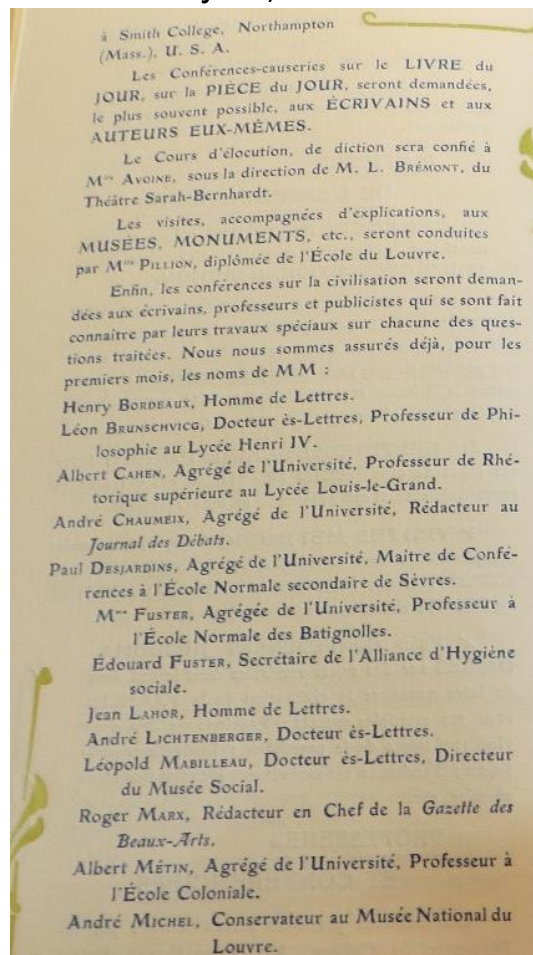
⁶⁰ À noter qu'il est fréquent de voir les directrices assurer également une mission pédagogique telle que l'enseignement d'une discipline ou l'accompagnement des sorties culturelles. Voir le chapitre 5.

⁶¹ AN, AJ/16/4739, tous les établissements ne comportent pas d'archives permettant d'analyser la composition de leur personnel. Pour ceux qui sont mentionnés dans ce tableau, nous nous appuyons sur les données fournies par les établissements eux-mêmes lors de la déclaration d'ouverture ou dans leur brochure. Ce tableau est une photographie d'un effectif à un moment précis et qui peut donc évoluer d'une année à l'autre. Il ne s'agit en aucun cas de figer des caractéristiques qui sont de fait, soumises à de nombreuses variations.

la Montmorency School qui n'en déclare que deux pour un effectif total de sept lors de sa demande d'ouverture en 1920.

Alors que la mixité du personnel affiche une certaine continuité au sein des « home école » durant les premières décennies du XX^e siècle, l'étude de la répartition des disciplines selon les sexes révèle en revanche des évolutions. Dans le cas de la brochure du Collège Lafayette publiée en 1905 et reproduite ci-dessous, les hommes venant faire des conférences y sont mis en avant pour le savoir qu'ils viennent transmettre aux jeunes filles. En complément de M. Brémont qui dirige les cours de diction et d'élocution, ce sont ainsi tous les conférenciers qui sont nommés avec leur grade et éventuellement leur fonction. L'établissement affirme choisir ceux « qui se sont fait connaître par leurs travaux spéciaux sur chacune des questions traitées » et mentionne différents hommes de lettres, docteurs et agrégés travaillant dans des établissements publics prestigieux.

Illustration 53. Les détenteurs de savoirs mis en valeur dans la brochure du Collège Lafayette, vers 1905.



AN, AJ/16/4739 : brochure du Collège Lafayette, probablement en 1905.

L'accumulation de noms masculins dont l'établissement met ici en valeur les diplômes et les insertions professionnelles vise ainsi à légitimer la qualité de la formation donnée aux jeunes filles.

C'est finalement davantage la preuve du savoir qu'ils détiennent qui est valorisée plutôt que le contenu même de leur conférence⁶². Par ce procédé, le Collège Lafayette reprend une pratique régulièrement observée dans les établissements secondaires privés au XIX^e siècle qui consiste à revendiquer le savoir masculin comme un gage de qualité de l'enseignement donné⁶³. Pourtant, si la main d'œuvre féminine qualifiée manque à cette époque et justifie le recrutement d'un personnel masculin pour l'enseignement de certaines disciplines, c'est beaucoup moins le cas en ce début de XX^e siècle qui voit croître chaque année le nombre d'agrégées en France⁶⁴. De fait, le Collège Lafayette choisit de se doter d'un personnel masculin pour valoriser la qualité de sa formation plutôt que de faire appel à des enseignantes licenciées ou agrégées. Finalement, cette brochure de 1905 participe à montrer l'illégitimité dans laquelle les femmes peuvent encore être maintenues alors que s'ouvre progressivement leur accès aux professions intellectuelles⁶⁵.

Le Collège Lafayette est le seul exemple trouvé dans les archives qui montre une telle résistance de genre. Pour les autres « home école », les documents conservés permettent d'observer la répartition sexuée des postes durant les années 1920, soit environ vingt ans après la parution de la brochure du Collège Lafayette. Celle-ci est bien différente puisque plus aucune distinction de genre n'apparaît selon les disciplines enseignées. Ainsi en 1926 aux Lourdines et à l'Institution pour jeunes filles étrangères, on constate que ce sont des femmes qui enseignent par exemple le français ou l'histoire tandis que les hommes enseignent l'anglais et l'allemand ou encore des arts d'agrément tels que la musique ou la danse, faisant alors écho à une pratique observée dans certains pensionnats pour jeunes filles anglais au XIX^e siècle⁶⁶. Il en est de même en 1930 puisque la liste des professeurs fournie lors de la demande d'ouverture de l'Institution Flore montre que les deux hommes recrutés ont la charge d'enseigner les langues vivantes tandis que trois femmes, dont Lucie Bérillon la directrice de l'établissement, enseignent le français et l'histoire de l'art. Cette présence masculine à des postes où les femmes sont pourtant nombreuses tend à montrer que le recrutement des « home

⁶² La présence de personnalités impliquées dans l'enseignement public féminin fait l'objet d'un développement dans la suite de cette thèse.

⁶³ R. Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.* ; R. Rogers, « L'impensable mixité de l'enseignement secondaire féminin en France au XIX^e siècle », art. cit.

⁶⁴ Pour une histoire des enseignantes du secondaire public voir notamment Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes*, *op. cit.* ; Loukia Efthymiou, *Identités d'enseignantes-identités de femmes : les femmes professeurs dans l'enseignement secondaire public en France 1914-1939*, thèse de doctorat, Université Paris Diderot, 2002 ; Jo Burr Margadant, *Madame le professeur: women educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990 ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*

⁶⁵ Concernant l'accès des femmes aux professions intellectuelles voir notamment, Hélène Charron, *Les formes de l'illégitimité intellectuelle : les femmes dans les sciences sociales françaises, 1890-1940*, Paris, CNRS éditions, 2013 ; Juliette Rennes, *Le mérite et la nature : une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, Paris, Fayard, 2014.

⁶⁶ AN, AJ/16/4739, listes des professeurs fournies lors des demandes d'ouverture des Lourdines et de l'Institution pour jeunes filles étrangères, 1926. Concernant la présence d'hommes parmi le personnel des pensionnats pour jeunes filles anglais au XIX^e siècle, voir Christina de Bellaigue, *Educating Women*, *op. cit.*, p. 170.

école » dans les années vingt représente davantage une question de compétences qu'une question de genre.

Ainsi, l'étude de la mixité du personnel enseignant au sein des « home école » ne révèle pas un mouvement général de féminisation du personnel mais elle montre en revanche un changement dans la répartition sexuée des disciplines ainsi qu'une évolution dans les procédés de légitimation destinés à assoir la réputation des établissements. De fait, les brochures de la Montmorency School ouverte en 1920 ou encore de celle du Lierre publiée en 1927 mettent davantage en valeur le contenu même de la formation proposée. Par ailleurs, la question de la mixité dans l'éducation féminine suscite certes des débats en France mais la diversité observée ici semble être tolérée puisqu'aucune mention ni critique de cette mixité n'apparaît dans les sources dépouillées. Cela peut se comprendre comme une forme d'acceptation d'une pratique répandue au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles depuis le XIX^e siècle. Il est également envisageable que l'administration tolère cette mixité car elle ne considère pas ces établissements comme étant d'enseignement secondaire mais comme faisant bien partie de l'enseignement supérieur, niveau pour lequel la mixité est une réalité. Dans tous les cas, l'insertion internationale de ces institutions les place probablement à distance de la surveillance académique.

b. Des profils variés qui révèlent de fortes imbrications entre l'enseignement libre et les institutions publiques

La diversité du personnel recruté dans les « home école » repose autant sur la variété des diplômes détenus que sur l'expérience professionnelle acquise et ces deux critères ne manquent pas d'être mis en avant dans les brochures commerciales ou les listes de professeurs fournies à l'académie. Nombre d'entre eux possèdent des agrégations, licences ou doctorats. L'exemple de la brochure du Collège Lafayette présenté ci-dessus montre à quel point ces diplômes de l'enseignement public sont utilisés pour montrer la qualité de la formation dispensée aux jeunes filles mais le lien entre genre et savoir n'est pas toujours le même que celui observé ici. Ainsi, la liste de professeurs fournie par la Montmorency School lors de son ouverture en 1920 mentionne deux diplômés qui sont détenus par des femmes, Mlle Berger et Mlle Berthet respectivement licenciées de Sciences et d'Anglais⁶⁷. Dans sa brochure, l'établissement précise d'ailleurs que « Tous nos cours sont donnés par des professeurs universitaires. Les meilleurs maîtres de Paris viennent à l'École pour les cours d'art, de musique, de chant, de danse... »⁶⁸. En complément des grades universitaires recherchés pour le personnel notamment en charge de l'enseignement du français et

⁶⁷ AN, AJ/16/4739, liste de professeurs de la Montmorency School, 1920.

⁶⁸ AN, AJ/16/4739, brochure de la Montmorency School, non datée.

de l'histoire, les « home école » se dotent, tout comme la Montmorency School, d'un personnel qualifié pour assurer la formation culturelle et artistique des jeunes filles. Là encore, les instances publiques sont mobilisées puisque le Collège Lafayette précise par exemple dans sa brochure que les visites culturelles sont assurées par Mme Pillion, diplômée de l'École du Louvre⁶⁹. De même, l'institution Les Lourdines valorise les récompenses reçues au sein de grandes institutions. Ainsi, Mlle Gard, professeure de piano est par exemple lauréate du « 1^{er} prix du Conservatoire » :

Illustration 54. Mise en valeur du personnel des Lourdines.

LES LOURDINES
11, RUE DU COMMANDANT MARCHAND, XVII^e
PASSEY 2004

LISTE des PROFESSEURS
-:-:-

FRANCAIS :	Mlle Mény.
REPÉTITRICES :	Mlle Viée et Mlle Dulac.
HISTOIRE ET LITTÉRATURE :	Mme Beauvais.
GÉOGRAPHIE :	Mme Margotat
DICTION :	Mlle Avoine, élève de René Dumesnil.
VIOLON :	Mlle Saulnier, 1er prix de l'Académie Granados.
PIANO :	Mlle Gard, 1er prix de Conservatoire.
CHANT :	Mme de Montant, 1er prix de Conservatoire.
HISTOIRE de l'ART :	M. Morin, Jean, de l'École du Louvre.
COUPE :	Mme Gervais, Professeur à l'Université des Annales.
RYTHMIQUE :	Jacques Dalcroze.
LATIN :	Mme Audibert, Licenciée es lettres.
ESPAGNOL :	M. Catalan.
CONFÉRENCIERS :	M. Fortunat Strowski - M. Fanck-Brentano M. Jean de Granvilliers.

Source : AN, AJ/16/4739, liste de professeurs de l'institution des Lourdines, 1926.

Cette liste donne ainsi à voir les stratégies mises en œuvre par les « home école » pour valoriser leur personnel que ce soit par la mise en valeur d'un niveau de qualification universitaire ou de compétences qui soient de préférence reconnues par des institutions publiques. En outre, cette quête de légitimité se complète souvent par l'indication d'expériences professionnelles acquises par les membres du personnel à l'instar de Mme Gervais, professeure de coupe aux Lourdines et « Professeur à l'Université des Annales »⁷⁰. Les expériences dans le public sont par exemple nombreuses parmi les conférenciers venant au Collège Lafayette et attestent là aussi d'une certaine notoriété puisque l'établissement parvient à faire intervenir Paul Desjardins, un universitaire donnant également des conférences de littérature française à l'École Normale Supérieure de Jeunes

⁶⁹ AN, AJ/16/4738, brochure du Collège Lafayette, probablement en 1905.

⁷⁰ L'Université des Annales est créée en 1907 à l'initiative de la revue les *Annales*, fondée par le journaliste Jules Brisson en 1883. Il s'agit de proposer des cours et des conférences à destination des jeunes filles. Voir également le chapitre 5.

Filles de Sèvres ou encore Léon Brunschvicg, professeur de philosophie au lycée Henri IV et également conférencier à l'ENSF⁷¹. Les Écoles normales publiques sont d'ailleurs citées à plusieurs reprises dans les archives dépouillées comme dans la brochure du Collège Lafayette qui mentionne Mme Fuster, professeure à l'École normale de Batignolles mais aussi dans le guide *Continental Schools* dont l'annonce de Mme Berger précise que celle-ci a été formée à Sèvres⁷².

Les « home école » cherchent ainsi à faire du lien avec les institutions publiques pour se légitimer auprès d'une clientèle étrangère et asseoir leur dimension éducative. Cette volonté de rapprochement permet également de donner de la visibilité à ces petites structures tout en profitant de la notoriété dont l'enseignement public jouit à l'étranger. De fait, le guide *Continental Schools* n'hésite pas à rappeler dès son introduction que les établissements publics français dispensent un « haut niveau d'éducation » et que le programme de formation proposé par les établissements privés s'en rapproche⁷³. En complément de ces connexions faites avec l'enseignement public, les « home école », grâce à leur personnel, cherchent également à s'inscrire dans une dimension internationale qui trace un trait d'union entre la France et d'autres pays occidentaux.

c. Un personnel ouvert sur le monde

L'étude du profil du personnel des « home école » donne aussi à voir les connexions que ces institutions privées établissent à l'international, autrement que par l'accueil d'un public étranger. Les archives dépouillées pour ce travail révèlent en effet que même si la majorité du personnel est de nationalité française, la présence d'une ou plusieurs personnes d'origine étrangère ne constitue pas un cas exceptionnel. Cette particularité peut concerner des enseignants, homme ou femme, mais aussi les directrices et reprend par ailleurs une pratique déjà observée pour l'enseignement des langues⁷⁴. L'emploi du temps du Lierre pour l'année 1927 précise ainsi que les cours d'allemand sont assurés par « Fräulein Kurz »⁷⁵. Quant à la liste de professeurs fournie par la Montmorency School en 1920, celle-ci laisse supposer la présence de deux enseignants d'origine étrangère : M. Henriquez, « Directeur de l'École Normale de Cuba » et « Mrs Richard » professeure d'anglais⁷⁶. Plusieurs exemples ont également été trouvés au niveau de la direction des « home école ». Mme Chauveau, directrice de l'Institut Normal situé 48 rue Monsieur le Prince dans le VI^e arrondissement

⁷¹ Maud Delebarre, « *L'esprit de Sèvres* » : comment former le corps enseignant féminin, mémoire de master, Université Paris Descartes, 2019.

⁷² AN, AJ/16/4738, brochure du Collège Lafayette, probablement en 1905 ; AJ/16/4744, guide *Continental Schools*, Paris, Mondover, 1928, p. 16.

⁷³ AN, AJ/16/4744, guide *Continental Schools*, Paris, Mondover, 1928, p. 2.

⁷⁴ Rebecca Rogers, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2006, vol. 142, n° 2, p. 135-149.

⁷⁵ AN, AJ/16/4739, emploi du temps de l'établissement Le Lierre, 1927.

⁷⁶ AN, AJ/16/4739, liste de professeurs de la Montmorency School, 1920.

de Paris, est ainsi née à Anvers en Belgique et a acquis la nationalité française lors de son mariage⁷⁷. De même, Mme Blayac, directrice de l'École de Sévigné située boulevard St Michel, est née à Buenos-Aires en Argentine⁷⁸. Pour cette dernière, les sources ne révèlent pas si la nationalité française a été acquise lors d'un mariage mais la loi du 12 juillet 1875 établissant la liberté pour l'enseignement supérieur autorise les étrangers à travailler et diriger ces institutions⁷⁹. L'emploi d'un personnel étranger a pu également être observé durant les premières années suivant la mise en place de l'enseignement secondaire public féminin, en particulier pour l'enseignement des langues vivantes. De fait, la majorité des étrangères recrutées dans l'enseignement secondaire public sont anglaises ou allemandes et si aucun diplôme n'est au départ exigé, les postes sont ensuite occupés par des femmes ayant le certificat ou l'agrégation⁸⁰.

Ces liens avec l'étranger sont souvent mis en valeur dans les documents produits par les « home école » à l'image des exemples ci-dessus qui maintiennent en langue étrangère dans une brochure pourtant écrite en français les termes de « Fräulein » ou « Mrs ». En choisissant ainsi de souligner l'origine étrangère des enseignantes de langues vivantes, ces établissements souhaitent indiquer aux parents la qualité des cours dispensés aux jeunes filles et reprennent dans le même temps une pratique observée au XIX^e siècle dans certains pensionnats qui faisaient alors appel à des étrangères pour initier les jeunes filles aux langues étrangères. Les brochures des « home école » peuvent également montrer leur dimension internationale au niveau de la direction d'établissement. Celle du cours rue Henri Heine affiche ainsi dès la première ligne un lien avec l'Angleterre puisque ce sont « Mademoiselle CHABOUD and Miss COLCLOUGH » qui reçoivent un petit nombre de jeunes filles âgées de plus de 16 ans pour leur dispenser une « éducation française »⁸¹. Quant au

⁷⁷ AN, AJ/16/4737, lettre adressée au Procureur de la République, 8 août 1910. Ce courrier s'accompagne des justificatifs obligatoires et prévient de la demande faite par Mme Chauveau qui souhaite ouvrir un établissement libre d'enseignement supérieur.

⁷⁸ AN, AJ/16/4737, lettre adressée au Procureur de la République, 7 octobre 1911. Les archives ne révèlent pas de lien entre cette école et le collège Sévigné dirigé par Mathilde Salomon de 1883 à 1909. Il semble que le choix du nom de l'école soit davantage un hommage fait au célèbre établissement libre fondé en 1880. Pour une étude de l'action menée par Mathilde Salomon, voir notamment Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.

⁷⁹ L'article 9 de la loi du 12 juillet 1875 portant sur l'enseignement supérieur libre précise que « les étrangers pourront être autorisés à ouvrir des cours ou à diriger des établissements d'enseignement supérieur dans les conditions prescrites par l'article 78 de la loi du 15 mars 1850 ». L'article 78 de la loi Falloux du 15 mars 1850 précise que les étrangers sont autorisés à « ouvrir ou diriger des établissements d'enseignement primaire ou secondaire aux conditions déterminées par un règlement délibéré en conseil supérieur ». Cet article a été abrogé par ordonnance le 15 juin 2000. Pour une consultation des textes législatifs en ligne, voir <https://www.education.gouv.fr/loi-relative-la-liberte-de-l-enseignement-superieur-du-12-juillet-1875-1244> et <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGISCTA000006090571>.

⁸⁰ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 252. Sur les 52 enseignantes étrangères, 14 le sont par mariage, 14 sont anglaises, 6 sont allemandes. Les dix-huit autres sont polonaises, suisses ou belges.

⁸¹ AN, AJ/16/4739, brochure du cours situé rue Henri Heine, non datée.

Collège Lafayette, sa brochure mentionne en tête de la liste des professeurs et conférenciers, le nom de la directrice ainsi que son expérience internationale :

Les exercices pratiques seront dirigés par la Directrice du Collège, Mlle Alice KUHN, diplômée de l'Académie de Paris, ex-Professeur à Smith College, Northampton (Mass.), U.S.A.⁸²

En complément de son affiliation institutionnelle à l'académie de Paris qui ne permet d'ailleurs pas d'identifier le type de diplôme qu'Alice Kuhn détient, sa courte expérience professionnelle au sein du célèbre collège féminin américain est précisée. Là encore, aucune information ne permet de savoir quelle discipline cette directrice a enseigné mais l'accent est mis sur la localisation du Smith College. Les auteurs de la brochure jouent ainsi davantage sur la réputation des institutions, françaises et américaines, que sur l'expérience réelle de la directrice pour mettre en valeur la qualité de l'établissement.

Ces différentes stratégies dont les « home école » usent pour faire la promotion de leurs structures et attirer la clientèle ne sont pas les seules puisque la présence de comités de patronage apparaît souvent dans leurs brochures. Comme évoqué dans le premier chapitre de cette thèse, ces parrainages permettent à la fois d'apporter une caution morale à l'établissement grâce à la réputation des personnes qui viennent prêter leur nom mais ils donnent également de précieux renseignements sur les appuis politiques, religieux et intellectuels dont bénéficie l'établissement⁸³. La volonté de créer des liens avec des personnes ou des lieux incarnant le savoir et d'ancrer l'établissement tant à l'échelle locale qu'internationale apparaît ici une nouvelle fois. En 1905, la brochure du Collège Lafayette (voir illustration 55 ci-dessous) liste en première page les membres du comité parmi lesquels figurent principalement des hommes et des femmes de lettres mais aussi quelques hommes politiques ouverts sur le monde tels que Jules Siegfried, d'abord négociant de coton avant d'entamer une longue carrière politique qui le mènera notamment au poste de ministre du commerce, de l'industrie et des colonies, et Pierre Foncin, président de l'Alliance Française dont nous avons parlé précédemment⁸⁴. Notons également la présence de Marie Dugard, enseignante de Lettres au lycée Molière, connue pour son engagement en faveur de l'éducation des femmes mais aussi pour son intérêt porté à la civilisation américaine puisqu'elle publie notamment en 1896 *La Société américaine* et traduit en 1907 l'œuvre du philosophe américain Ralph Waldo Emerson intitulée *Société et solitude*

⁸² AN, AJ/16/4738, brochure du Collège Lafayette, probablement en 1905.

⁸³ Voir le chapitre 1.

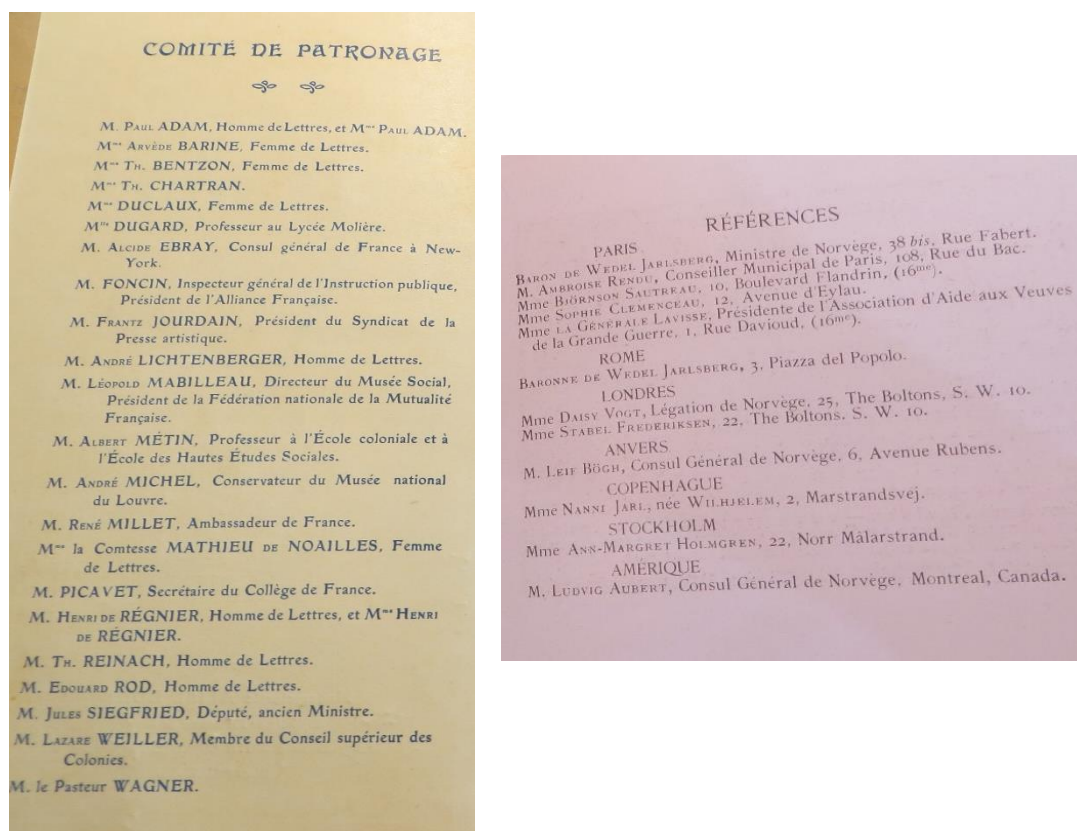
⁸⁴ À noter qu'un colloque sur la vie et l'engagement de Jules Siegfried, organisé par Carole Christen et Antoine Savoye, s'est tenu du 12 au 14 octobre 2022 à l'Université Le Havre Normandie. L'historienne Marianne Thivend y a notamment fait une communication centrée sur l'action de ce républicain en faveur de l'éducation des femmes qui s'intitule « L'école professionnelle de filles au Havre, témoin des engagements éducatifs et féministes de Jules et Julie Siegfried (1880-1900) », <https://www.univ-lehavre.fr/spip.php?article3816>. Jules Siegfried s'ouvre au monde dès sa jeunesse grâce à différentes expériences internationales dont des études réalisées aux États-Unis.

et publiée en 1870⁸⁵. En complément de ces appuis, le Collège Lafayette montre également son appartenance protestante grâce à la présence du pasteur Wagner qui figure en fin de liste. La présence des comités de patronage se maintient dans le temps puisque la brochure du Lierre qui ouvre ses portes en 1921 consacre elle-aussi une page à ses soutiens qui sont ici nommés en tant que « références ». Dans ce cas, c'est davantage la dimension internationale qui domine car les personnalités citées sont classées selon leur ville de résidence : Paris, Rome, Londres, Anvers, Copenhague, Stockholm et Montréal. Cette « home école » s'adresse principalement à des Norvégiennes et il n'est donc pas étonnant de voir que les liens avec ce pays sont particulièrement mis en avant. On retrouve de fait le ministre de Norvège à Paris ou encore la mention des consuls de Norvège installés à Anvers et Montréal. Une seule figure locale apparaît dans ce comité, celle d'Ambroise Rendu, conseiller municipal à la ville de Paris, dont l'implication dans la vie de l'établissement est également mise en valeur en dehors de cette liste. En effet, c'est Ambroise Rendu qui conclut la brochure par son témoignage dans lequel il déclare ne pas connaître de « meilleur cadre pour la formation des jeunes filles du monde »⁸⁶. Enfin, la brochure du Lierre, plutôt que de citer des personnalités en lien avec le savoir comme le fait celle du Collège Lafayette quinze ans plus tôt, préfère ici montrer un ancrage dans l'aristocratie, remplaçant les hommes et femmes de lettres par des barons et des baronnes.

⁸⁵ Marie Dugard est l'auteure de plusieurs autres ouvrages comme *De l'éducation moderne des jeunes filles* publié en 1900 ou encore *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France* en 1902. Pour en savoir plus sur l'engagement de Marie Dugard, voir notamment la thèse de Mélanie Fabre, *La craie, la plume et la tribune : trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, thèse de doctorat, Université Paris Cité et EHESS, 2021.

⁸⁶ AN, AJ/16/4739, brochure de l'établissement Le Lierre, non datée.

Illustration 55. Des comités de patronage pour légitimer les « home école ».



Source : AN, AJ/16/4738, brochure du Collège Lafayette, 1905 et AN, AJ/16/4739, brochure du Lierre, non datée⁸⁷.

Les « home école » mettent ainsi en œuvre de nombreuses stratégies pour attirer la clientèle étrangère. Plus qu'une simple pension de famille, ces institutions revendiquent une dimension éducative au sein de leurs brochures. L'étude du personnel de ces établissements ne saurait toutefois être complète sans évoquer les femmes qui les dirigent.

2. Diriger une « home école »

Plusieurs sources apportent des éclairages sur les directrices des « home école » ainsi que sur leur mission au sein de ces établissements. Il s'agit en particulier de la demande d'ouverture complétée par les administrateurs et les administratrices ainsi que les justificatifs nécessaires qui y sont joints. Les récépissés de déclaration d'ouverture d'établissement d'enseignement supérieur libre qui sont rédigés par l'académie fournissent également des renseignements concernant les directrices, notamment leur date et leur lieu de naissance. Les brochures et les statuts des « home

⁸⁷ Concernant le Collège Lafayette, on note par ailleurs la présence de Léopold Mabileau, directeur du Musée Social fondé en 1894 et considéré par Janet Horne comme une institution à mi-chemin entre le privé et le public, voir Janet Horne, *Le Musée social : aux origines de l'État providence*, Paris, Belin, 2004.

école » fournissent quant à eux davantage d'indications portant sur les responsabilités de ces femmes. La conservation de ces documents n'étant pas systématique, certaines directrices de « home école » demeurent de fait toujours dans l'ombre. En outre, si les directrices n'ont pas la qualité d'administratrice au sein de la structure, elles n'apparaissent dans aucun des documents cités précédemment. Cette invisibilisation administrative concerne notamment Mme Bernt Lie, directrice du Lierre, et Lucie Bérillon à la tête de l'Institution Flore. Pour cette dernière, malgré tout, sa longue carrière dans l'enseignement secondaire public pour jeunes filles a généré la constitution d'un dossier de carrière qui éclaire son parcours professionnel avant son arrivée dans l'enseignement supérieur libre et sur lequel nous reviendrons.

En somme, les archives étudiées ici fournissent principalement des informations sur les femmes qui ouvrent les « home école ». Il est cependant difficile de reconstituer leur parcours professionnel, notamment en ce qui concerne la durée pendant laquelle elles occupent leur poste, car les documents d'inspection qui pourraient être une source pertinente pour les suivre sont beaucoup moins formalisés que dans l'enseignement secondaire libre et se contentent bien souvent de mentionner « la directrice » sans donner davantage de précision.

a. Les missions des directrices

Les statuts des établissements apportent de précieuses informations sur le rôle des directrices et ceux de l'établissement les Lourdines sont uniques car ce sont les seuls à définir précisément leurs responsabilités. Celles-ci sont importantes et s'appliquent dans de nombreux domaines, que ce soit pour l'encadrement des élèves, la gestion administrative de l'établissement ou encore pour représenter l'institution devant la justice :

Art. 7 – Le renvoi est effectué d'autorité de la Directrice. Il peut être prononcé sur le champ, sans ouvrir aucun droit de recours contentieux aux parents [...]

La Directrice reste seule juge de la mesure prise au nom de la discipline intérieure et de la bonne réputation de la maison, sans qu'elle puisse être tenue par les parents, de fournir d'explication autre que la référence à l'un des 5 paragraphes précédents.

Art. 8 – L'Institution est administrée par la Directrice ou sa déléguée, seule responsable. Elle est assistée d'un Comité de Patronage de 10 membres, composé par ses soins. Le Comité se réunit chaque fois qu'il est convoqué par la Directrice qui préside ses séances.

Art. 9 – Les dépenses sont ordonnancées par la Directrice. L'Institution est représentée en justice et dans tous les actes de la vie civile par la Directrice.⁸⁸

⁸⁸ AN, AJ/16/4739, statuts de l'établissement Les Lourdines fondé en 1924. L'intégralité des statuts figure en annexe 4-E. Ces derniers, au-delà de révéler l'étendue des responsabilités de la directrice, concentrent les caractéristiques organisationnelles des « home école » qui ont été constatées par ailleurs à travers différents documents d'archives.

Bien que la directrice soit accompagnée d'un comité de patronage, elle reste la « seule responsable » du bon fonctionnement de l'établissement et ce faisant, de sa « bonne réputation ». Marguerite Beauvais, directrice des Lourdines lors de sa fondation, possède également le statut d'administratrice puisque c'est elle qui signe le récépissé de déclaration d'ouverture le 7 décembre 1926⁸⁹. À cette date, cette femme mariée, née à Paris, est seulement âgée de 34 ans et elle est toujours à la tête de l'institution lors son inspection en 1927⁹⁰. Pour les dix directrices de « home école » pour lesquelles les archives fournissent une date de naissance, l'âge moyen lors de l'ouverture d'établissement est de 44 ans et l'âge médian est de 47 ans ce qui situe Mme Beauvais du côté des jeunes directrices (cf. tableau ci-dessous). L'importance des responsabilités confiées ici n'est pas un cas unique pour ce type d'établissement puisque les statuts du Lierre mentionnent également que la directrice a le pouvoir de renvoyer les élèves mais aussi qu'elle s'occupe de la gestion du personnel enseignant : « La Directrice a toute autorité pour engager et congédier les professeurs sur sa responsabilité personnelle »⁹¹. D'autres statuts de « home école » comme ceux de la Montmorency School précisent encore qu'elles peuvent nommer les membres du comité de patronage. Ces missions font par ailleurs écho aux responsabilités des directrices d'établissements pour jeunes filles exposées précédemment.

Parmi les plus jeunes directrices de « home école » se trouvent Alice Kuhn, âgée de 25 ans lors de l'ouverture du Collège Lafayette en 1905 et Mme Perrier Anthelme, également âgée de 25 ans lorsqu'elle demande l'ouverture de la Montmorency School mais cette fois en 1921, soit quinze années plus tard⁹². De fait, le tableau présenté ci-dessous ne révèle pas d'évolution particulière concernant l'âge moyen des directrices lors de l'ouverture de l'institution entre le début du XX^e siècle et la veille de la Seconde Guerre mondiale. Ce constat peut surprendre car le développement des « home école » observé durant l'entre-deux-guerres aurait pu entraîner un effet de rajeunissement concernant les directrices. En revanche, il est intéressant de souligner que les directrices les plus jeunes sont nées après 1880, c'est-à-dire après la création de l'enseignement secondaire public qui a ouvert plus largement les possibilités de formation aux jeunes filles ainsi

⁸⁹ AN, AJ/16/4703. Si les statuts déclarent que l'établissement est fondé en octobre 1924, son ouverture effective est réalisée deux ans plus tard d'après le récépissé. Marguerite Lalanne, épouse Beauvais, est née le 4 juin 1892 à Paris.

⁹⁰ AN, AJ/16/4739, bulletin d'inspection daté du 11 mai 1927. À l'inverse des notices d'inspection portant sur les établissements secondaires libres, ces documents ne fournissent pas d'information sur les diplômes détenus par les directrices ainsi que sur leur expérience professionnelle.

⁹¹ AN, AJ/16/4739, statuts du Lierre joints à la demande d'ouverture, 1921. Les statuts de la Montmorency School précisent quant à eux que la directrice a également la responsabilité de nommer des élèves qui doivent veiller à la bonne application du règlement d'établissement (AN, AJ/16/4739, statuts de la Montmorency School).

⁹² Pour cette directrice, son prénom et son nom de jeune fille ne figurent sur aucun document. Son existence dans les archives est uniquement visible à travers l'identité de son mari, Anthelme Perrier, ce qui est en contraste avec la brochure de l'établissement vue précédemment qui met en avant le rôle de « la directrice ».

que leur accès à des professions⁹³. Enfin, les informations disponibles dans les archives montrent que les femmes à la tête des « home école » sont majoritairement originaires de la province ou nées à l'étranger, tout comme les directrices d'établissements libres pour jeunes filles étudiées dans le chapitre précédent. Seul un tiers d'entre elles sont parisiennes et ces dernières se trouvent aussi dans la catégorie des jeunes directrices.

⁹³ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1985, vol. 32, n° 2, p. 237-275. Comme vu dans le chapitre 5 concernant les directrices de l'enseignement secondaire libre, Henri Peretz distingue trois générations d'enseignantes selon leur année de naissance. Celles nées autour de 1880 appartiennent à la deuxième génération et ont généralement un parcours de formation plus linéaire puisqu'elles obtiennent leurs diplômes avant d'enseigner ce qui peut expliquer que ces femmes arrivent à des postes de direction plus jeunes.

Tableau 6. Profil des directrices de « home école » lors de la demande d'ouverture d'établissement, 1905-1931, département de la Seine.

Nom de l'établissement	Identité des directrices	Année de naissance des directrices	Année de demande d'ouverture d'établissement	Age lors de la demande d'ouverture	Lieu de naissance
Collège Lafayette	KUHN Alice	1880	1905	25	Paris
Institut Normal	CHAUVEAU Jeanne	1876	1907	31	Paris
Institut Normal ⁹⁴	CHAUVEAU Géorgie	1841	1910	69	Belgique
Cours de langue française pour étrangères	BLAYAC Hortense	1882	1911	29	Argentine
Institut Corneille	L'HERIDEAU Blanche	1863	1913	50	Chinon, Indre et Loire
Montmorency School	Mme PERRIER Anthelme	1896	1921	25	Moulins, Allier
Villa St James	DELPIERRE Marie	1867	1921	54	Boulogne-sur-Mer, Pas-de-Calais
Les Lourdines	BEAUVAIS Marguerite	1892	1926	34	Paris
Institution Flore	BERILLON Lucie	1863	1930	67	St-Fargeau, Yonne
Cours rue Henri Heine	CHABOUD Marthe	1875	1931	56	Lyon
Moyenne d'âge lors de la demande d'ouverture			44		
Age médian lors de la demande d'ouverture			47		

Source : AN, AJ/16/4703, récépissés de demande d'ouverture d'établissement supérieur libre pour l'académie de Paris ; AN, F/17/23670, dossier de carrière de Lucie Bérillon ; AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau.

Pour assurer leurs missions, les directrices de « home école » utilisent parfois leur logement pour accueillir les jeunes filles. C'est notamment le cas de Mlle Verez, directrice de l'Institution pour jeunes filles étrangères qui accueille les étudiantes dans son appartement situé quai de Passy ou de Mme Perrier à la tête de la Montmorency School⁹⁵. Mais alors que certaines inspections précisent que les directrices sont locataires, Mme Perrier est en revanche propriétaire des murs ce qui implique un engagement financier plus important mais révèle aussi une position sociale plus élevée⁹⁶. D'autres directrices bénéficient d'un soutien familial pour les aider à gérer leur institution.

⁹⁴ L'Institut Normal apparaît deux fois dans ce tableau car la mère de Jeanne Chauveau reprend la direction de l'établissement après le départ de sa fille à l'étranger.

⁹⁵ AN, AJ/16/4739, déclaration d'ouverture, octobre 1926 ; AN, AJ/16/4739, l'inspection du 10/12/1935 note que l'établissement est installé dans un « immeuble neuf qui appartient à Mme Perrier ».

⁹⁶ Rappelons que Mme Perrier est âgée de 25 ans lorsqu'elle demande l'ouverture de son institution.

Ainsi, on retrouve plusieurs cas de « home école » où des sœurs partagent la direction comme au Cours Genlis ou au cours du Trocadéro⁹⁷. La famille intervient également dans la gestion de l'Institut Normal puisque la mère de Jeanne Chauveau en reprend la direction, seulement trois ans après son ouverture, en raison du départ précipité de Jeanne, « récemment mariée à un officier norvégien »⁹⁸. Il n'est pas rare que les « home école » constituent des affaires familiales, cette pratique n'est cependant pas récente puisqu'elle a déjà été observée dans certains pensionnats au XIX^e siècle⁹⁹.

En complément de ces informations qui permettent d'en apprendre davantage sur ces femmes dirigeant les « home école », les archives ont révélé la présence de deux directrices ayant enseigné dans le secondaire public féminin ce qui apporte un autre éclairage sur les cas de transfert entre l'enseignement public et l'enseignement libre évoqués par Françoise Mayeur¹⁰⁰.

b. Des enseignantes du secondaire féminin public à la tête des « home école »

Lucie Bérillon et Blanche L'Hérideau, respectivement directrices de l'Institution Flore et de l'Institut Corneille, ont précédemment enseigné dans l'enseignement secondaire public pour jeunes filles avant de prendre la direction d'une « home école ». Nées avec seulement trois années d'écart, elles ont cependant un parcours bien différent qui révèle la diversité des expériences vécues pour les enseignantes du secondaire public¹⁰¹.

Lucie Bérillon, retraitée de l'enseignement public en 1924 après quarante-trois années passées à œuvrer pour l'enseignement secondaire féminin, apparaît dans les documents d'ouverture de l'Institution Flore en 1931 en tant que directrice et professeure de lettres. Son action au sein de cette « home école » demeure cependant incertaine car lors de l'inspection du 22 janvier 1936, il est noté que l'établissement est tenu par un couple, M. et Mme de la Croix¹⁰², et le nom de Lucie Bérillon n'apparaît plus. Les archives ne permettent malheureusement pas d'expliquer les raisons de cette absence ni l'ampleur de son engagement au sein de la structure mais l'analyse de son dossier constitué pour la Légion d'Honneur permet de mieux comprendre sa présence au sein de

⁹⁷ AN, AJ/16/4739, l'inspection du 10/12/1935 précise que ce sont les deux sœurs d'Émile Bertaux (1869-1917) qui dirigent le cours Genlis ; AN, AJ/16/4739, l'inspection du 12/12/1934 mentionne que la directrice « est aidée de sa sœur ».

⁹⁸ AN, AJ/16/4737, courrier adressé au procureur de la République, 8 août 1910.

⁹⁹ R. Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*, p. 174. Au XIX^e siècle, les pensionnats pour jeunes filles sont souvent des affaires familiales notamment en raison du coût lié au fonctionnement d'un établissement scolaire. Il n'est pas rare de voir des conjoints, des fratries ou encore des partenariats mères/filles.

¹⁰⁰ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 291.

¹⁰¹ Toutes deux originaires de province, Lucie Bérillon est née le 16/05/1863 à Saint-Fargeau dans l'Yonne et Blanche L'Hérideau est née le 28/03/1866 à Chinon.

¹⁰² AN, AJ/16/4739, inspection du 22/01/1936. M. de la Croix est déjà mentionné dans les documents d'ouverture en tant qu'administrateur et professeur d'anglais. Mme de la Croix y figure elle-aussi en tant que professeure de diction.

l'enseignement libre¹⁰³. Alors que c'est principalement son action au sein de l'enseignement public pour jeunes filles qui est mise en valeur, Lucie Bérillon, Sévrienne de la première promotion, a en effet un parcours professionnel qui s'étend bien au-delà des portes des lycées de jeunes filles¹⁰⁴. Cette dernière a ainsi donné plusieurs conférences à l'étranger notamment au « Congrès d'éducation morale » à La Haye en 1913. Elle a également rédigé des rapports au ministère de l'Instruction publique concernant des pédagogies mises en œuvre à l'étranger, comme les écoles d'apprentissage en Belgique ou encore les écoles de plein air au Luxembourg. Par ailleurs, son engagement dans l'enseignement revêt lui-aussi plusieurs dimensions puisqu'elle a donné des conférences au Collège Libre des Sciences Sociales, établissement d'enseignement supérieur libre mais elle a aussi enseigné à l'École française d'infirmières pendant la Première Guerre mondiale ou encore à l'École de psychologie située 49 rue St André des Arts à Paris¹⁰⁵. Enfin, son dossier à la Légion d'Honneur révèle qu'elle a donné des conférences dans des foyers pour étudiants étrangers traitant de « la Femme française pendant la guerre » ou encore de « L'œuvre de la femme américaine »¹⁰⁶. Si la réputation de Lucie Bérillon constitue probablement un gage de légitimité pour l'Institution Flore, il est également fort probable que son intérêt pour l'éducation des femmes, en France mais aussi à l'étranger, l'ai incitée à continuer de s'impliquer dans l'enseignement libre après son départ de l'enseignement secondaire public. Au vu de son parcours, cette expérience n'apparaît finalement pas si étonnante mais complète plutôt la variété d'expériences professionnelles vécues.

La trajectoire de Blanche L'Hérideau est au contraire bien plus chaotique et fait écho aux parcours sinueux vécus par certaines enseignantes appartenant à la première génération des professeures des collèges et lycées de jeunes filles étudiée par l'historienne Jo Burr Margadant¹⁰⁷. Sa carrière dans l'enseignement public est bien plus courte puisqu'après dix années passées à enseigner en province, elle est relevée de ses fonctions le 11 mai 1895¹⁰⁸. Ensuite, les archives ne

¹⁰³ AN/19800035/767/87107, dossier de Lucie Bérillon, consultable en ligne <https://www.leonore.archives-nationales.culture.gouv.fr/ui/notice/28696>. Lucie Bérillon, tout comme toutes les directrices d'établissements libres d'enseignement supérieur, ne possède pas de dossier de carrière pour son activité au sein de l'enseignement libre mais il en existe un pour sa longue carrière effectuée dans le public, AN, F/17/23670. Lucie Bérillon décède en 1953, bien après son départ de l'Institution Flore.

¹⁰⁴ Lucie Bérillon entre à Sèvres en 1881 et démarre au lycée de jeunes filles de Nantes en 1884 en tant que maîtresse chargée de cours avant de devenir professeure de lettres au lycée d'Amiens en 1887. Elle arrive ensuite à Paris en 1901 où elle termine sa carrière au lycée Molière. Elle est également vice-présidente de la Société pour l'étude des questions d'enseignement et publie différents ouvrages traitant de l'éducation. Elle rédige notamment un chapitre du *Cinquantième de l'école de Sèvres* dans lequel elle partage ses souvenirs d'élèves ou encore un article dans lequel elle fait le bilan de l'enseignement secondaire féminin : Lucie Bérillon, « Souvenirs d'une élève de la première promotion », *Le cinquantième de l'école de Sèvres*, Paris, 1932, p. 371-383, « Le bilan de l'enseignement secondaire féminin après 25 ans d'existence », *Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement*, 1906.

¹⁰⁵ Les archives n'indiquent pas quelles disciplines Lucie Bérillon a enseigné dans ces établissements.

¹⁰⁶ AN/19800035/767/87107, dossier de Lucie Bérillon, « titres et travaux de Mme Bérillon », non daté mais postérieur à 1946, dernière date figurant sur le document.

¹⁰⁷ Jo Burr Margadant, *Madame le professeur, op. cit.*

¹⁰⁸ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau.

donnent pas d'informations sur son parcours durant les années qui suivent et c'est seulement en juillet 1913 que son nom réapparaît lors de la demande d'ouverture de l'Institut Corneille¹⁰⁹. Son établissement semble fonctionner peu de temps car l'inspection réalisée en 1916 indique que « Mlle Lhériudeau n'avait plus d'élèves depuis la guerre. Elle a déménagé et laissé comme adresse 53 avenue Rouget de Lisle (Vitry sur Seine) »¹¹⁰. En outre, l'établissement possède très peu de documents archivés ce qui soutient l'hypothèse d'une courte durée d'existence¹¹¹. Le dossier de carrière portant sur son passage dans l'enseignement secondaire public comporte en revanche de nombreux documents expliquant son départ précipité. D'après le registre d'état civil, Blanche L'Hériudeau est issue de la classe moyenne, née d'une mère « sans profession » et d'un père « conducteur de ponts et chaussées », catégorie professionnelle récurrente parmi les origines sociales des premières enseignantes¹¹². De fait, elle fait partie de ces femmes pour qui l'enseignement est un métier qui permet de subvenir aux besoins de la famille puisqu'elle évoque à plusieurs reprises le départ précoce de son père et la nécessité de s'occuper de sa mère et de sa jeune sœur. Cet argument, retrouvé dans plusieurs dossiers de carrière d'enseignantes du secondaire féminin, est souvent utilisé pour justifier une demande d'affectation dans un établissement parisien¹¹³. Blanche L'Hériudeau qui ne passe pas par l'ENSJF pour se former au métier, obtient son Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire en 1889 alors qu'elle est déjà répétitrice depuis 1885 au lycée Fénelon à Paris¹¹⁴. À la suite de l'obtention de son certificat, elle veut rester à Paris pour préparer l'agrégation de sciences mais le recteur académique répond que « Melle L'Hériudeau ne peut espérer, quant à présent, l'emploi qu'elle sollicite, elle a tout intérêt à demander un poste dans l'un des lycées des

¹⁰⁹ AN, AJ/16/4739, déclaration de demande d'ouverture de l'Institut Corneille, non daté. Blanche L'Hériudeau rédige cette demande en qualité de directrice de l'établissement.

¹¹⁰ AN, AJ/16/4739, inspection du 28/02/1916.

¹¹¹ La consultation en ligne de l'acte de naissance de Blanche L'Hériudeau ne mentionne pas de date de décès. L'hypothèse d'une disparition durant la Première Guerre mondiale reste donc possible et pourrait expliquer l'absence de Blanche L'Hériudeau dans les archives postérieures à 1916. Voir https://archives.touraine.fr/search/results?formUuid=e9414896-40cc-4ec3-936c-8acdfdb11770&sort=date_asc&mode=list&0-controlledAccessGeographicName%5B%5D=Chinon+%28Indre-et-Loire%2C+France%29&2-controlledAccessPhysicalCharacteristic%5B%5D=Naissances&3-date_begin=&3-date_end=&4-date=1866.

¹¹² Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 253. Dans 15% des dossiers de carrières d'enseignantes, leur père travaille dans les chemins de fer. Concernant les fonctionnaires intermédiaires, voir notamment Jean Le Bihan, *Au service de l'État : Les fonctionnaires intermédiaires au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

¹¹³ Jo Burr Margadant, *Madame le professeur*, *op. cit.*, p. 139-151. Jo Burr Margadant montre comme l'éloignement géographique a généré des souffrances parmi la première génération d'enseignantes. Elle évoque notamment le cas de Mme Pasquier qui écrit au Directeur de l'éducation secondaire pour se plaindre des affectations partout en France d'une année sur l'autre. Cette dernière se suicide finalement quelques semaines plus tard.

¹¹⁴ Blanche L'Hériudeau n'a que 19 ans lorsqu'elle débute au lycée Fénelon. Elle est alors pourvue du brevet élémentaire obtenu en 1884 et du brevet de capacité supérieure obtenu en août 1885.

départements. C'est encore le plus court chemin pour revenir à Paris »¹¹⁵. Blanche L'Hérideau accepte finalement de quitter Paris et prend un poste de maîtresse répétitrice au collège d'Auxerre, non sans espoir de revenir rapidement dans la capitale :

Au Ministère et à l'Académie de Paris, l'on m'a beaucoup engagée à accepter cette nomination en province ce qui, pourtant, portait préjudice à une préparation à l'agrégation. On me dit alors, et M. Gréard en particulier, que pour obtenir un poste quelconque à Paris, il fallait passer par la province. De plus, Mr. Gréard me promit le premier emploi vacant dans les classes primaires de Paris si je consentais à partir à Auxerre.¹¹⁶

Son arrivée à Auxerre ne se fait pas sans heurt puisque son dossier de carrière contient un courrier rédigé par un conseiller municipal qui fait état des difficultés relationnelles rencontrées par Blanche L'Hérideau. Celui-ci estime qu'elle est victime du comportement de la directrice qui fait tout pour la faire partir : « Malheur aux subordonnés qui n'ont plus le don de lui plaire ou qui résistent à ses fantaisies ! Tous les moyens sont bons pour les faire partir. Melle Lhérideau en fait aujourd'hui la triste expérience »¹¹⁷. Le conseiller déclare que L'Hérideau est « à bout de force » et qu'elle pense démissionner mais il demande au Directeur de l'enseignement secondaire de ne pas accepter : « Aussi, est-ce sans l'en prévenir que j'ai pris la liberté de vous adresser la présente, en vous priant instamment de ne pas accepter sa démission. Qu'elle nous reste à Auxerre et le Conseil municipal ainsi que les élèves et leurs parents seront contents ». Blanche L'Hérideau n'a alors que vingt-cinq ans et elle est envoyée au Lycée de Tournon pour occuper un poste de professeure de mathématiques alors qu'elle enseignait jusque-là les sciences physiques et naturelles. Elle écrit alors au ministère pour faire part de ses craintes :

Je vais être chargée de cours de mathématiques de presque tout l'établissement, y compris ceux de la 6^e année. Or, je n'ai jamais enseigné les mathématiques et Madame la Directrice m'assure que les élèves du lycée de Tournon sont excessivement fortes sur cette matière. Je suis donc effrayée de la charge que j'ai à remplir ; j'ai bien peur de ne pas être à la hauteur de ma tâche.¹¹⁸

Elle est ensuite envoyée au Collège de Cahors dans le Lot et après avoir été affectée dans trois régions différentes en à peine deux ans, elle écrit au ministère pour demander son retour à Paris :

J'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance un poste de maîtresse primaire dans l'un des lycées de Paris. Je possède depuis deux ans le Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles ; j'ai été pendant quatre ans et demi

¹¹⁵ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau. Note du recteur à la suite de la recommandation reçue de M. Gaudry, membre de l'Institut et professeur de Paléontologie au musée, qui a travaillé avec Blanche et qui sollicite pour elle un poste à Paris.

¹¹⁶ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau, note manuscrite de Blanche L'Hérideau, non datée.

¹¹⁷ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau, courrier d'un conseiller municipal d'Auxerre adressé au Directeur de l'enseignement secondaire, 1/2/1891.

¹¹⁸ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau.

répétitrice au lycée Fénelon (Paris), et, depuis dix-huit mois, je suis professeur de sciences en province. Si je demande un poste inférieur à celui que j'occupe, c'est que je désire vivement rentrer à Paris, où ma famille est établie, pour y préparer l'agrégation. Fille d'un conducteur des Ponts et Chaussées, mort sans fortune, je suis obligée de subvenir aux besoins d'une mère et d'une jeune sœur dont la présence à Paris est nécessaire pour les études de dessin et de peinture auxquelles ma sœur se livre. Ma position en province nous oblige donc à vivre séparées, ce qui est très onéreux.¹¹⁹

Si la motivation financière est avancée, Blanche L'Hérideau fait aussi part de sa motivation à continuer sa formation d'enseignante en préparant seule le concours de l'agrégation à Paris¹²⁰. Son engagement est confirmé par l'inspection réalisée le 30 décembre 1892 qui note que « La conduite et la tenue de Melle LHérideau étaient irréprochables » et qu'elle va à Paris chaque semaine suivre des cours pour préparer l'agrégation en plus de son service d'enseignement. Toutefois, l'inspecteur conclut en déclarant ceci :

Excellente acquisition pour le collège de Cahors - distinguée de tenue, de manière et d'éducation – possède parfaitement ses cours, qu'elle expose avec ordre et clarté. Mlle L'Hérideau ne serait certainement pas déplacée comme maîtresse primaire dans un lycée de Paris.¹²¹

Malgré l'engagement professionnel de Blanche L'Hérideau et le fait qu'elle soit prête à occuper un poste moins qualifié pour rentrer à Paris, elle est envoyée l'année suivante au Collège de la Fère, dans l'Aisne¹²². Ces échanges sont révélateurs des besoins de l'institution sur le terrain qui ne se trouvent pas nécessairement en concordance avec ceux de son personnel¹²³. En 1894, deux ans après son affectation à la Fère, il est noté que Blanche L'Hérideau est « très intelligente et fait ses cours avec méthode et précision » mais qu'elle « ne voit dans l'enseignement qu'un métier et le plus ingrat de tous ! C'est un caractère ambitieux et dominateur [...] Elle a je crois la manie de la persécution »¹²⁴. La situation continue ensuite de se dégrader puisque Blanche L'Hérideau rencontre à nouveau des difficultés avec ses collègues et notamment la directrice au point qu'une enquête est menée et qu'elle demande sa démission le 3 mai 1895 :

je ne crois en rien exagérer en disant que la dernière des bonnes de la maison est mieux considérée que moi et, quand j'habitais au Collège, il me fallait être tellement aux ordres de Mme la Directrice depuis 7 heures du matin, jusqu'à 10 et 11 heures du soir

¹¹⁹ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau, courrier du 18/07/1891.

¹²⁰ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 352. L'attraction de Paris est avérée chez certaines enseignantes qui y voient des possibilités de poursuivre leur formation (accès facilités à des cours, bibliothèques ou encore des lieux culturels).

¹²¹ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau, inspection du 30/12/1892.

¹²² Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 326. Le cas d'enseignantes préférant occuper un poste moins qualifié pour être à Paris est observé par Françoise Mayeur et ne constitue donc pas une exception.

¹²³ *Ibid.* Au début des années 1890, le nombre de certifiées et d'agrégées est supérieur aux postes à pourvoir ce qui entraîne également un blocage dans les demandes de mutations des enseignantes.

¹²⁴ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau, notice individuelle, 1894.

que je m'attendais d'un moment à l'autre à être sonnée comme l'une des bonnes. [...]

je ne me sens plus en état de soutenir cette lutte plus longtemps. C'est pourquoi, au lieu de vous demander un changement, je préfère vous adresser ma démission. Mes adversaires sont trop déloyales et trop influentes pour que je ne craigne pas d'être exposée tous les jours, soit ici, soit ailleurs, - où leur haine me suivrait -, à de nouvelles machinations, plus ou moins machiavéliques. Il n'y avait pour moi comme pour les autres membres du personnel que deux partis à prendre en arrivant à la Fère : ou me faire la femme de chambre de Mme la Directrice en lui confectionnant sa lingerie et en donnant à son père les soins les plus intimes, comme certaines de mes collègues, ou bien, me mettre aux pieds de MMelles Caron et Masson pour leur servir de piédestal, comme d'autres l'ont fait.¹²⁵

La demande de démission est refusée et le recteur menace Blanche L'Hérideau de révocation si elle n'assure plus son service. Dans les nombreux documents archivés pour l'enquête, le recteur prend la défense de la directrice et non de Blanche L'Hérideau. Il estime que ces différends sont l'expression d'un fort sentiment de jalousie, caractéristique pour lui de la gent féminine :

D'après Mlle L'Hérideau, la grande animosité professée contre elle vient de ce fait, que Mlle Caron a été très ennuyée de retrouver à la Fère une maîtresse qui au lycée Fénelon lui avait donné quelques mauvaises notes. [...] Je me suis entretenu aussi de cette affaire avec Melle Caron : d'après elle, l'origine de tout ceci, est la jalousie que lui porte Melle L'Hérideau qui autrefois l'a vue élève et ne peut souffrir aujourd'hui que son ancienne élève soit agrégée. Il y a certainement entre ces deux maîtresses une jalousie extraordinaire, une de ces haines féminines qui ne pardonne pas.¹²⁶

Il rapporte également dans cette lettre les paroles de l'Hérideau qui fait part des difficultés d'intégration vécues par les enseignantes n'ayant pas été formée à l'ENSJF :

C'est inutile, m'a-t-elle dit, je sais que je suis condamnée à l'avance, ce n'est pas la peine de me fatiguer à présenter par écrit ma défense ; on tient à me faire partir ; je sais que quand un professeur est en lutte à l'hostilité de sa Directrice, il n'y a rien à faire, la Directrice aura toujours raison, c'est toujours comme cela dans l'Université ; une maîtresse qui ne sort pas de Sèvres est mal vue des autres, il n'y a rien à faire contre cela ; on veut me faire partir, je le sais, je n'y peux rien ; d'ailleurs, je ne demande qu'à m'en aller, on m'a rendue trop malheureuse à la Fère. [...]

moi, je ne suis rien, je ne compte pour rien.¹²⁷

¹²⁵ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau, courrier du 3 mai 1895. Le nom de Caron est celui de Marguerite Caron, Sévrienne et agrégée de Lettres, connue pour son engagement en faveur de l'enseignement secondaire public, elle est d'ailleurs considérée par l'inspecteur Désiré Roustan comme étant la « meilleure directrice » en 1928 (cf. Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 317). Elle a d'abord enseigné au collège de La Fère avant d'en prendre la direction en 1898. Après avoir été directrice du lycée de Clermont-Ferrand puis de celui de Bordeaux, elle termine sa carrière à Paris et prend la direction du lycée Lamartine en 1917 et enfin du lycée Jules Ferry en 1919. Pour plus d'informations, voir son dossier de carrière AN, F/17/24126 et son dossier à la Légion d'honneur consultable en ligne <https://www.leonore.archives-nationales.culture.gouv.fr/ui/notice/67017>.

¹²⁶ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau, courrier du recteur envoyé au ministre, 30/04/1895.

¹²⁷ *Ibid.* Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 318, note que les tensions dans les établissements secondaires féminins sont fréquentes et que les jalousies sont souvent à l'origine des

Le mal être de Blanche L'Hérideau est très prégnant dans les dernières correspondances au point que celle-ci abandonne finalement ses projets de carrière dans le public. En outre, le témoignage de la directrice du collège de La Fère insiste sur la grande déception ressentie par L'Hérideau et l'accuse de dire « beaucoup de mal de l'enseignement » en déclarant que « c'est une carrière pleine de déboires, un triste métier » et en détournant de nombreuses jeunes filles de ce métier¹²⁸.

Blanche L'Hérideau illustre ainsi ces trajectoires contrariées observées parmi les premières enseignantes du secondaire féminin public parmi lesquelles « la fragilité psychologique ou la faiblesse d'âme » n'ont pas leur place¹²⁹. Françoise Mayeur et Jo-Burr Margadant notent que les « inconvénients de l'exil » en province ont conduit quelques enseignantes à préférer l'enseignement libre pour rester à Paris et éviter « le stage en province obligatoire » de l'enseignement public¹³⁰. Il semble ici que ce soit le cas pour cette femme donc l'inspection notait en 1890 son penchant pour « l'indépendance »¹³¹. La décision d'ouvrir une « home école » pour les étrangères peut quant à elle s'expliquer grâce à une lettre de Blanche L'Hérideau qui s'adresse au ministre pour demander les documents justificatifs de ses diplômes :

Ce diplôme du Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles (ordre des sciences) a été joint à mon dossier au Ministère de l'Instruction Publique, comme l'indique la lettre ci-incluse, et je désirerais vivement le posséder étant souvent mise dans l'obligation de le produire pour obtenir du travail. Étant sur le point de repartir pour l'étranger où ces papiers m'ont fait si souvent défaut, oserai-je vous prier, Monsieur le Ministre, de vouloir bien donner des ordres pour que ces documents me parviennent le plus tôt possible.¹³²

Si son diplôme lui a manqué lors de ses séjours à l'étranger, c'est probablement que Blanche L'Hérideau a souhaité y travailler et qu'elle n'a pas pu obtenir certains postes sans ce justificatif. Il est aussi probable que cela lui fasse défaut pour travailler dans l'enseignement libre. Cette requête, même si elle ne permet de retracer le parcours de cette femme entre son départ de l'enseignement public et sa demande d'ouverture d'établissement libre, atteste cependant de son intérêt pour l'enseignement à l'étranger. Comme d'autres directrices de « home école », il est probable qu'elle

conflits. En particulier, les relations entre les enseignantes formées à Sèvres et celles qui ont suivi d'autres parcours se révèlent régulièrement conflictuelles.

¹²⁸ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau, dossier d'enquête, courrier de la directrice du collège de la Fère, 1894 ; *Ibid.*, p. 334. Seulement un cinquième des demandes d'affectation à Paris sont finalement honorées pour ces enseignantes qui doivent faire preuve de patience et accepter d'aller de poste en poste avant de revenir à Paris. Françoise Mayeur parle ainsi « d'un corps enseignant déraciné ».

¹²⁹ *Ibid.*, p. 351.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 353. La majorité des cas étudiés montre cependant que la plupart accepte cette contrainte qui peut parfois durer de longues années. Voir également Jo Burr Margadant, *Madame le professeur, op. cit.*

¹³¹ AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau, notice individuelle, 1890.

¹³² AN, F/17/23408, dossier de carrière de Blanche L'Hérideau, courrier adressé au ministère de l'Instruction publique, juin 1907.

ait enseigné à l'étranger pendant plusieurs années avant d'ouvrir une institution à destination des étrangères, mettant ainsi à profit ses contacts à l'international¹³³.

L'ouverture au monde des « home école » est ainsi une caractéristique propre à ces établissements et elle se décline quasiment sous toutes ses formes, tant du côté des étudiantes accueillies et de leur programme de formation que du côté du personnel enseignant et des directrices. L'étude de l'offre d'éducation et du personnel de ces « home école » révèle finalement que ces établissements constituent certes une catégorie à part au sein de l'enseignement libre en ce qui concerne le public accueilli et la formation proposée mais elle montre aussi que ces structures présentent de grandes similitudes avec les établissements étudiés précédemment, tant sur le profil des directrices que sur la construction d'un modèle éducatif bourgeois. Afin d'achever le portrait de cette offre destinée aux étudiantes étrangères, ce chapitre propose de revenir sur un établissement original, la Guilde internationale.

III L'exemple singulier de la Guilde internationale

Lorsque l'analyse des archives de l'enseignement supérieur libre a révélé la présence d'un type d'établissement spécifique, destiné à accueillir des jeunes filles étrangères et dont l'offre d'éducation ainsi que le personnel présentaient de grandes similitudes, l'idée de regrouper dans une seule et même catégorie ces institutions s'est imposée. Toutes répondent aux caractéristiques que nous avons dégagées et ont ainsi pu être regroupées sous l'intitulé de « home école ». Malgré une grande homogénéité, un établissement ne répond cependant pas à tous les critères malgré certaines ressemblances et il a été, pour ces raisons, placé à part des autres « home école » afin de montrer ses points de dissonance et de consonance avec cette catégorie d'institution.

1. Un « centre de réunion pour les étudiants de nationalités diverses »

La date de fondation de la Guilde internationale présente quelques incertitudes mais elle remonte très probablement à la fin du XIX^e siècle, entre la fin des années 1880 et le début des années 1890. De fait, les rapports statistiques ministériels ne mentionnent cet établissement qu'à partir de l'année 1921 mais l'inspection réalisée le 15 mai 1926 note que l'établissement existe depuis 1891 et une brochure conservée dans les archives académiques indique quant à elle une impression

¹³³ C'est notamment le cas d'Alice Kuhn, directrice du Collège Lafayette.

en 1885¹³⁴. À l'inverse des nombreuses « home école » éphémères, la Guilde constitue donc une institution relativement ancienne qui parvient à se maintenir dans le temps puisque son fonctionnement est attesté au moins jusqu'à la fin des années vingt. De plus, elle ne semble pas avoir subi de grands changements car son implantation dans le VI^e arrondissement, juste en face de la Sorbonne, reste identique et la directrice, Marie Louise Anna Clanet, occupe ses fonctions pendant de nombreuses années¹³⁵.

Les différents documents conservés montrent que La Guilde s'adresse à un public étranger tout comme les « home école » mais plusieurs différences apparaissent très nettement. Tout d'abord, le premier article des statuts déclare que « La Guilde Internationale a pour but de contribuer au développement de l'étude des langues vivantes et de créer dans le voisinage de la Sorbonne un centre de réunion pour les étudiants de nationalités diverses¹³⁶ ». Au contraire de la grande majorité des « home école » qui accueillent des étrangères d'une seule nationalité, éventuellement deux, la Guilde souhaite ici élargir son offre à un public plus large. De plus, un autre article des statuts précise que ces « étudiants » peuvent être des hommes ou des femmes sous la condition d'être âgé de plus de 16 ans. Cette mixité, absente de toutes les « home école » observées, est liée à l'organisation particulière de la Guilde qui propose principalement une offre de cours que les étudiants peuvent suivre en tant qu'externes. L'établissement possède par ailleurs un internat sur lequel nous reviendrons et qui n'accueille que des étudiantes dans un nombre limité. Celles-ci doivent être âgées de plus de 18 ans et suivre les cours de la Guilde¹³⁷. Ensuite, une autre différence apparaît entre le profil du public accueilli à la Guilde et celui des « home école » puisqu'ici, ce sont à la fois des étudiants français et étrangers que l'établissement propose d'accueillir. La brochure met ainsi en avant les avantages de la présence d'étudiantes françaises au sein de l'établissement :

La Guilde comprend une section très nombreuse d'élèves françaises, qui préparent des examens français, et qui sont, pour la plupart, élèves de la Sorbonne. Elles sont souvent heureuses d'échanger des leçons de conversation, lecture, etc., avec les élèves de langue anglaise ou allemande, et plus rarement avec les Russes.¹³⁸

¹³⁴ AN, AJ/16/4736, inspection du 15 mai 1926 et brochure commerciale ; AN, AJ/16/4740, rapports statistiques portant sur l'enseignement supérieur libre, 1916-1945. Plusieurs raisons peuvent expliquer l'absence de cet établissement dans les rapports ministériels avant 1921 : un changement de statut juridique (de primaire ou secondaire, la Guilde se déclare finalement comme un établissement d'enseignement supérieur par exemple) ou encore une interruption momentanée d'activité entre l'ouverture vers 1890 et 1921.

¹³⁵ AN, AJ/16/4736, le tableau du personnel indique que Marie Louise Anna Clanet est directrice de la Guilde depuis 1896 et l'inspection du 15 mai 1926 la mentionne toujours comme étant à la tête de l'établissement.

¹³⁶ AN, AJ/16/4736, statuts de la Guilde internationale, non datés.

¹³⁷ AN, AJ/16/4736, article 12 des statuts de la Guilde internationale, non datés.

¹³⁸ AN, AJ/16/4736, brochure commerciale de la Guilde internationale mentionnant une impression en 1885.

Alors que la brochure ne mentionne que des étudiantes françaises, les statuts de l'établissement montrent la volonté d'accueillir plus largement les étudiants français, homme ou femme, dans une section spécifique¹³⁹. Enfin, la Guilde se distingue aussi par les effectifs accueillis au sein de l'établissement qui sont bien supérieurs à ceux des « home école ». Ainsi l'inspection réalisée le 15 mai 1926 note la présence de 116 étudiantes françaises et 65 étudiantes étrangères dont vingt internes¹⁴⁰. Ajoutons enfin la présence d'étudiantes et d'étudiants noirs américains au sein de l'établissement dès le début du XX^e siècle. On peut par exemple citer Anna Julia Cooper (1858-1964), fille d'esclave qui devient enseignante. Elle étudie à la Guilde entre 1911 et 1913 et obtient un doctorat de Lettres à la Sorbonne en 1913 alors qu'elle est âgée de 65 ans¹⁴¹. Elle est par ailleurs considérée comme une pionnière du féminisme noir¹⁴². En somme, le profil du public accueilli à la Guilde, même s'il présente des similitudes avec celui des « home école » s'en éloigne aussi à plus d'un titre et ces nuances entraînent par conséquent une organisation particulière de l'offre de formation.

La Guilde structure ses cours en deux sections, une section française et une section étrangère. La section étrangère rappelle le programme proposé par certaines « home école » mais elle affiche en revanche un objectif professionnel qui n'est apparu pour aucun autre établissement étudié :

La Guilde a organisé des cours de langue française, de littérature et d'histoire, à l'usage des Étrangers qui désirent enseigner plus tard le français dans leur pays d'origine. Ces cours rendent également service aux Étrangers qui ont besoin de se familiariser avec la langue, afin de faire plus tard des études spéciales à la Sorbonne ou l'École des Hautes Etudes.¹⁴³

Pour amener ses étudiants à une plus grande maîtrise de la langue française, la Guilde met en place trois niveaux de préparation : la section A pour les élèves « peu avancés » propose principalement des cours de « prononciation », « vocabulaire et de la grammaire » ; la section B prépare les étudiants à « l'examen de la Guilde, 1^{er} degré » et propose des cours de littérature et d'histoire de France tandis que la section C prépare à « l'examen de la Guilde, 2^e degré »¹⁴⁴. Ainsi, l'établissement propose une formation et un diplôme spécifique, nommé « diplôme d'études françaises (1^{er} degré) » ou « 2^e degré ». L'examen permettant de délivrer ce diplôme est également organisé au sein de l'institution et les modalités sont détaillées dans la brochure commerciale (voir annexe 4-C-5). Cette

¹³⁹ AN, AJ/16/4736, article 3 des statuts de la Guilde internationale, non datés.

¹⁴⁰ AN, AJ/16/4736, inspection de la Guilde internationale, 15 mai 1926.

¹⁴¹ Mark S. Giles, « Special Focus: Dr. Anna Julia Cooper, 1858-1964: Teacher, Scholar, and Timeless Womanist », *The Journal of Negro Education*, vol. 75, n° 4, p. 621-634.

¹⁴² Concernant le féminisme noir, voir notamment Marie-Madeleine Bertucci, « Le féminisme noir aux Etats-Unis : modalités d'une logique minoritaire », *Le français aujourd'hui*, 2008, vol. 163, n° 4, p. 93-101 ; Hélène Charlery, « Le patriarcat ou le féminisme noir », *Revue française d'études américaines*, 2007, vol. 114, n° 4, p. 77-87.

¹⁴³ AN, AJ/16/4736, brochure commerciale de la Guilde internationale.

¹⁴⁴ AN, AJ/16/4736, brochure commerciale de la Guilde.

offre de formation constitue une originalité parmi les établissements accueillant des étudiantes étrangères mais la Guilde propose par ailleurs, tout comme de nombreuses « home école », une préparation au Certificat d'études françaises de la Sorbonne pour les étudiants inscrits en section B et C. Pour cela, les étudiants peuvent suivre les cours de la Sorbonne mais aussi bénéficier à la Guilde de cours pratiques et de répétitions. Pour s'assurer de la qualité de cet accompagnement, « Un des professeurs de la Guilde accompagne les élèves aux cours de la Sorbonne de façon à pouvoir revoir le cours avec eux et s'assurer que tout a été compris »¹⁴⁵. Enfin, la brochure de l'établissement déclare également accueillir les étrangers et étrangères qui souhaitent suivre les cours mais ne préparer aucun diplôme ce qui rappelle le modèle d'éducation désintéressée observé dans de nombreuses « home école ». La formation se suit là aussi à l'année et la Guilde propose en complément des cours de vacances dont le programme fait l'objet d'une communication spécifique qui n'est malheureusement pas conservée dans les archives¹⁴⁶.

La section française constitue en outre une singularité au sein des établissements accueillant des étudiantes étrangères et son importance au sein de la Guilde est loin d'être négligeable puisque d'après les effectifs cités plus haut, il y a davantage d'étudiantes françaises que d'étrangères accueillies en 1926¹⁴⁷. Selon les statuts de l'établissement, cette section vise la préparation de différents diplômes, appartenant à des niveaux d'enseignement variés :

ART. 3 – Elle comprend deux sections : une section française et une section étrangère. La section française prépare les étudiants et étudiantes de nationalité française aux différents examens de l'Université : Baccalauréat ; Certificat Primaire ; Certificat Secondaire ; Licence ; Agrégation. Elle délivre un diplôme d'études anglaises aux étudiants et étudiantes qui, n'étant pas pourvus de titres universitaires, ont une connaissance suffisante de l'anglais pour obtenir des postes de secrétaires ou des situations dans l'enseignement libre ou les familles.¹⁴⁸

L'offre de formation proposée aux « étudiants et étudiantes de nationalité française » rappelle celle mise en place par Madeleine Daniélou au sein de l'École normale libre pour concurrencer l'ENS de Fontenay et l'ENSJF. Celle-ci souhaite en effet créer une école normale destinée à former le personnel de l'enseignement libre et met en place une formation préparant à différents diplômes comme les certificats, licences et agrégations¹⁴⁹. Les disciplines des diplômes préparés à la Guilde ne sont pas précisées dans les documents mais le tableau du personnel montre que les

¹⁴⁵ AN, AJ/16/4736, *Ibid.*

¹⁴⁶ AN, AJ/16/4736, *Ibid.*

¹⁴⁷ AN, AJ/16/4736, inspection de la Guilde internationale, 15 mai 1926. D'après cette inspection, le public accueilli est exclusivement féminin mais les archives ne permettent pas de déterminer si cette situation est exceptionnelle ou si au contraire elle est courante ce qui démontrerait que la mixité souhaitée dans les statuts ne parvient pas à se mettre en place au sein de l'institution.

¹⁴⁸ AN, AJ/16/4736, statuts de la Guilde internationale, non datés. Comme les statuts sont adjoints à la demande d'ouverture datée de 1920, il est probable qu'ils aient été rédigés la même année.

¹⁴⁹ Voir le chapitre 5.

enseignements à destination des étudiants français et françaises se concentrent autour de la langue anglaise ce qui est confirmé par ailleurs dans la demande d'ouverture déposée en 1920 :

Etablissement libre d'Enseignement Supérieur, sous le titre de « GUILDE INTERNATIONALE », et ayant pour objet l'enseignement de la langue et de la littérature françaises aux étrangers, et de la langue et de la littérature anglaises aux Français.¹⁵⁰

Il est probable que les certificats, licences et agrégations permettent à ce public français, comme au sein de l'École normale libre, de trouver « une situation dans l'enseignement libre ». Au-delà de proposer un « centre de réunion » aux étudiants et étudiantes de nationalité française et étrangère, la Guilde affiche donc une visée professionnelle pour l'ensemble du public qu'elle accueille ce qui démontre la position singulière qu'elle occupe au sein de l'enseignement supérieur libre accueillant des étrangères. Pour former ce public, la Guilde bénéficie par ailleurs d'un personnel qualifié qui présente des similitudes avec celui des « home école ».

2. Le personnel de la Guilde : un pont entre l'enseignement libre et public

L'inspection réalisée en 1926 fournit une photographie instantanée du profil du personnel travaillant à la Guilde et elle apporte des éclairages précieux sur le fonctionnement de l'établissement. Ce sont ainsi treize personnes, trois hommes et dix femmes, qui enseignent au sein de la Guilde¹⁵¹. À la tête de l'établissement, Anna Clanet, ancienne professeure à la Légion d'Honneur, assure les missions inhérentes au poste de direction et enseigne la grammaire, la traduction ainsi que des cours de répétition¹⁵². Née en 1869 en Moselle, Anna Clanet est agrégée d'anglais et prend le poste de direction de la Guilde en 1896 alors qu'elle est âgée de 27 ans. Elle fait ainsi partie de ces jeunes directrices de l'enseignement libre vues précédemment mais à l'inverse de certaines qui bénéficient d'une situation financière leur permettant d'être propriétaires du bâtiment hébergeant l'établissement scolaire, Anne Clanet est locataire des locaux de la Guilde¹⁵³. Parmi le personnel, une seule enseignante est de nationalité étrangère. Il s'agit de Maud Burt, diplômée d'un certificat de Cambridge, également lectrice à l'ENSJF. Le reste du personnel est de nationalité française et nombreux sont celles et ceux qui détiennent un diplôme permettant

¹⁵⁰ AN, AJ/16/4736, déclaration d'ouverture de la Guilde, 2 décembre 1920. Cette déclaration peut correspondre à un changement de statut juridique ce qui expliquerait l'apparition de l'établissement dans les rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre à partir de 1921.

¹⁵¹ AN, AJ/16/4736, tableau du personnel fourni lors de l'inspection en 1926. À noter que l'inspecteur mentionne 14 enseignants et conférenciers alors que le tableau n'en répertorie que treize, la directrice étant comprise.

¹⁵² Pour en savoir plus sur les enseignantes de la Légion d'Honneur au XIX^e siècle, voir notamment Rebecca Rogers, *Les demoiselles de la Légion d'honneur*, Paris, Perrin, 2006, p. 163-180.

¹⁵³ AN, AJ/16/4736, inspection de la Guilde internationale, 15 mai 1926.

d'enseigner l'anglais : certificat pour l'enseignement secondaire, licence et agrégation. Tout comme dans les « home école », plusieurs professeurs ont une expérience dans l'enseignement public mais ce qui est intéressant ici est que le tableau du personnel précise si ces expériences sont passées ou si certains exercent en parallèle dans l'enseignement public. Tout comme dans certaines « home école », les hommes enseignent dans le même temps dans des lycées réputés comme Louis le Grand et interviennent au sein de la Guilde. Certaines enseignantes de l'institution travaillent en parallèle dans d'autres établissements de l'enseignement libre et d'autres occupent aussi un poste dans des établissements secondaires publics féminins. Il s'agit notamment de Mlle Marie Eugénie Maître, agrégée d'anglais, qui enseigne au Lycée Racine et qui est également professeure de langue et littérature anglaise à la Guilde. D'autres aussi révèlent un parcours professionnel mêlant enseignement secondaire public et enseignement libre, notamment Mme Juliette Pasquet, agrégée de Lettres, auparavant enseignante aux lycées de jeunes filles de Grenoble et d'Aix avant d'être enseignante au Collège Sévigné et à la Guilde¹⁵⁴. Ce type d'archives, en révélant les connexions établies entre l'enseignement secondaire public pour jeunes filles et l'enseignement libre à destination des étudiantes étrangères montre également la polyvalence des enseignantes des lycées de jeunes filles, exerçant de fait auprès d'un public d'âge et de profil différent mais il laisse aussi supposer l'existence d'un besoin de revenu complémentaire.

Par ailleurs la brochure de la Guilde suit la même stratégie que celles des « home école » vues précédemment concernant la mise en valeur de son personnel. Ce sont ainsi les insertions professionnelles et les diplômes détenus qui sont mis en valeur afin de montrer la qualité de la formation proposée. La Guilde affiche ici la volonté de se définir comme un établissement d'éducation et pas seulement comme un lieu de réunion et d'entraide à l'image de Reid Hall ou du Foyer International des Étudiantes vus précédemment. La mixité du personnel est là encore observée mais il est à noter que les hommes sont davantage mis en avant ce qui peut être lié à la date de parution de la brochure, plus ancienne que le tableau de personnel cité précédemment. Enfin, la brochure révèle aussi le soutien d'un comité de patronage, régulièrement présent dans l'organisation des établissements libres¹⁵⁵. Dans le cas présent, la plupart sont des universitaires réputés à l'instar de Gustave Lanson, professeur de littérature française à la Sorbonne et enseignant à l'ENSJF¹⁵⁶. Les liens avec les écoles normales publiques sont à nouveau affichés et mis en valeur dans ce document puisque Mlle Williams, professeure aux Écoles normales de Sèvres et de

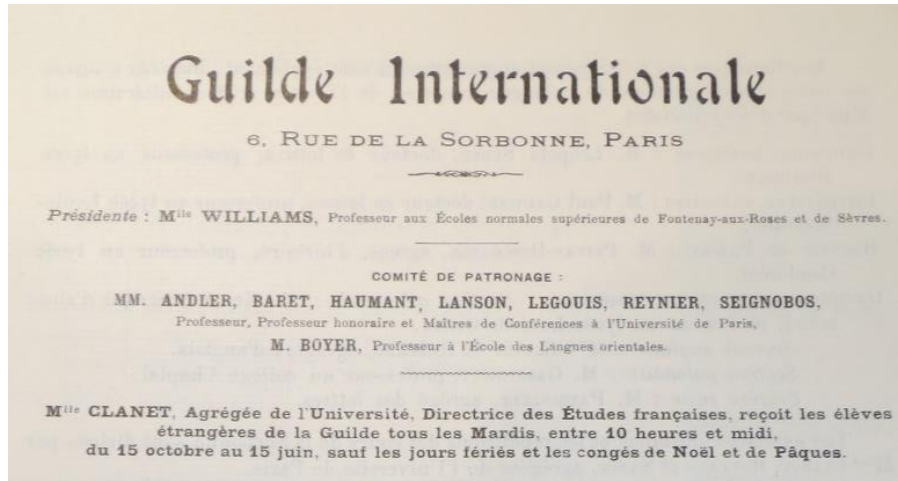
¹⁵⁴ AN, AJ/16/4736, tableau du personnel fourni lors de l'inspection en 1926.

¹⁵⁵ Voir le chapitre 1.

¹⁵⁶ Concernant Gustave Lanson, voir notamment Martine Jey, « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *Le français aujourd'hui*, 2004, vol. 145, n° 2, p. 15-22.

Fontenay, est citée en tant que présidente et apparaît quasiment en première ligne, juste après la dénomination de l'établissement :

**Illustration 56. Mise en valeur des écoles normales publiques dans la brochure de la
Guilde.**



Source : AN, AJ/16/4736, brochure de la Guilde internationale, probablement vers 1885.

Il est probable que la présence de Mlle Williams, en toute première page de la brochure, soit étroitement liée à l'orientation professionnelle voulue par la Guilde. En citant ainsi une enseignante d'anglais exerçant dans des établissements destinés à former des enseignantes du public, l'établissement revendique le sérieux de la formation proposée à celles qui se destinent à l'enseignement, en France ou à l'étranger.

Ainsi, l'organisation du personnel de la Guilde présente des similitudes avec celles observées au sein des « home école » mais elle démontre aussi plusieurs spécificités liées à l'orientation professionnelle visée par l'institution. La brochure présentant l'internat fait en revanche largement écho au modèle des « home école » mettant alors en valeur la variété du profil des étudiantes accueillies au sein de la Guilde internationale.

3. Un internat qui offre « les avantages de la vie de famille¹⁵⁷ »

La présentation de l'internat de la Guilde fait l'objet d'une brochure spécifique qui démontre le souhait de distinguer d'une part, l'offre destinée aux étudiants et aux étudiantes externes et d'autre part, la proposition d'hébergement dédiée à un public plus spécifique. Cette mise à part de l'internat au sein de l'établissement est d'ailleurs très flagrante dans la brochure de l'établissement puisque, après avoir détaillé les différentes sections et les diplômes préparés mais aussi les tarifs ainsi que la

¹⁵⁷ AN, AJ/16/4736, brochure de l'internat de la Guilde internationale, non datée.

mise à disposition d'une salle de travail et d'une bibliothèque, le prospectus se limite à annoncer en bas de la dernière page l'existence d'un internat¹⁵⁸. Cette offre d'hébergement annoncée comme étant destinée à un « petit nombre d'élèves françaises et étrangères » n'est pas particulièrement mise en valeur car son organisation est à peine détaillée et la brochure renvoie au secrétariat pour obtenir soit davantage de renseignements, soit les coordonnées de pensions de famille. La brochure consacrée à l'internat, même si elle donne plus d'informations, reste elle-aussi centrée sur les informations essentielles. L'absence de photographies peut être liée à une impression plus ancienne que les brochures de « home école » étudiées précédemment mais le texte reste court et concis car le document se limite à deux pages¹⁵⁹. L'internat est ainsi tenu par une « dame française » qui veille au bien-être des pensionnaires :

L'Internat est dirigé par une dame française. Celle-ci surveille de très près la santé des jeunes filles qui lui sont confiées. La nourriture y est abondante et variée. Il y a une salle de bains.¹⁶⁰

Les préoccupations de santé et d'hygiène apparaissent tout comme dans les brochures des « home école » mais la Guilde ne donne pas plus de détails décrivant les équipements sanitaires ou sportifs ainsi que des informations portant sur le confort des chambres mises à disposition des jeunes filles. En complément des cours reçus à la Guilde ou suivis à la Sorbonne, ces pensionnaires bénéficient d'une heure de cours de répétition chaque jour et elles participent à des promenades et des sorties culturelles, ce qui rappelle particulièrement le modèle des « home école » :

Les élèves étrangères font tous les jours des promenades par petits groupes, accompagnées de répétitrices françaises, de façon à ce qu'elles s'exercent constamment à parler français. On leur fait visiter les musées et les principaux monuments historiques de Paris. De plus, on peut conduire de temps en temps, celles d'entre elles dont les familles le désirent, à l'Opéra, au concert et aux quelques grands théâtres qui donnent des spectacles classiques.¹⁶¹

Les activités proposées ici participent à la formation culturelle de ces jeunes filles ce qui peut indiquer qu'elles n'ont pas le même profil que celles qui sont externes. Cependant, le prix de l'internat annoncé dans la brochure permet difficilement de confirmer l'idée que les pensionnaires sont issues des classes aisées, tout comme celles fréquentant les « home école », car le tarif annoncé de 2400 à 3000 Francs, « suivant la grandeur de la chambre », ne précise pas si son application est mensuelle, trimestrielle ou annuelle¹⁶². À titre de comparaison, l'établissement propose par ailleurs

¹⁵⁸ AN, AJ/16/4736, brochure de la Guilde internationale.

¹⁵⁹ La brochure de l'internat n'est pas datée. Celle-ci est rangée à la suite de la brochure où figure l'année 1885 mais les prix affichés pour l'internat sont semblables à ceux des « home école » durant les années vingt.

¹⁶⁰ AN, AJ/16/4736, brochure de l'internat de la Guilde internationale, non datée.

¹⁶¹ AN, AJ/16/4736, brochure de l'internat de la Guilde internationale, non datée.

¹⁶² *Ibid.*

de communiquer des adresses de pension de famille dont les prix varient de 125 à 250 Francs par mois.

Ainsi, la Guilde internationale représente un établissement à part au sein du marché éducatif parisien. S'adressant à un public à la fois français et étranger, féminin et masculin, cette institution présente une offre plus diversifiée que les « home école » et souhaite participer à la formation des enseignants et enseignantes à destination de l'enseignement libre mais aussi préparer ceux et celles qui désirent enseigner le français à l'étranger. La mixité de l'équipe enseignante se retrouve ici une nouvelle fois et son profil révèle les liens qui existent entre l'enseignement secondaire public féminin et cette offre éducative de l'enseignement supérieur libre. Tandis que les « home école » proposent un complément d'éducation désintéressée à des jeunes filles souvent âgées de plus de seize ans et ayant déjà suivi une éducation secondaire, la Guilde s'adresse à un public de même âge mais elle offre ici un choix de formation plus large qui touche également les étudiants et étudiantes françaises souhaitant préparer des diplômes universitaires nécessaires pour enseigner. Cette ouverture professionnelle correspond cependant à ce qu'Anna Lampérière qualifie comme une « activité féminine »¹⁶³. Dans la liste des professions auquel cet enseignement supérieur féminin pourrait préparer, Anna Lampérière mentionne effectivement les postes de « professeur d'enseignement secondaire »¹⁶⁴. Malgré ses spécificités, la Guilde Internationale peut donc, tout comme les « home école », appartenir à ce prolongement d'éducation fortement marqué par des normes de genre.

¹⁶³ Anna Lampérière, « La création d'un enseignement supérieur féminin », *Revue internationale de l'enseignement*, 1903, t. 2, p. 313. Pour un rappel de son projet, voir l'introduction de cette troisième partie.

¹⁶⁴ Anna Lampérière, « La création d'un enseignement supérieur féminin », *Revue internationale de l'enseignement*, 1903, t. 2, p. 319.

Conclusion de la troisième partie

Les « home école », par le public auquel elles s'adressent et l'offre de formation proposée, occupent une place singulière au sein du marché éducatif parisien durant les premières décennies du XX^e siècle. Contrairement aux établissements libres pour jeunes filles étudiés précédemment, ces institutions ne sont pas en concurrence avec l'offre proposée dans l'enseignement public puisque le modèle des « home école » n'a pas d'équivalence du côté public. La surveillance académique est bien moins présente dans les archives que dans celles des établissements libres pour jeunes filles, révélant ainsi que les « home école », au-delà de représenter une niche au sein de l'enseignement libre, ont également pu servir les intérêts républicains. La III^e République a de fait la volonté d'accueillir les élites des autres nations pour agrandir son influence à l'international et le souci d'augmenter le prestige des universités françaises en développant leurs ressources¹⁶⁵. En s'adressant à l'élite européenne et nord-américaine, les « home école » s'inscrivent dans cette dynamique et participent à agrandir le rayonnement culturel de la France à l'étranger.

Par ailleurs, l'étude de l'offre éducative proposée par ces institutions montre une nouvelle forme de persistance d'un modèle éducatif bourgeois en vogue au XIX^e siècle au sein de l'enseignement libre féminin. Ce n'est pas ici une ouverture franche vers l'université qui est observée mais plutôt une éducation de l'entre soi, un entre soi de classe et de genre, qui vise à donner un complément de formation à des jeunes filles ayant déjà suivi un enseignement secondaire afin de les préparer à faire leur entrée en société tout en gardant leur place au foyer. Même si certaines « home école » proposent à ces étrangères de suivre les cours de la Sorbonne et de préparer éventuellement le Certificat de langue française, ce n'est pas l'ensemble de l'enseignement supérieur qui s'ouvre à ces jeunes filles mais bien une filière et un diplôme spécifiques qui visent davantage à marquer leur appartenance aux classes sociales élevées plutôt qu'à préparer une insertion professionnelle. Ce sont ainsi tout un ensemble de pratiques éducatives fortement marquées par les normes de genre que les « home école » continuent de faire circuler au sein d'une clientèle étrangère au moins jusque dans les années vingt. La Guilde internationale représente dans

¹⁶⁵ Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne, op. cit.*, p. 51.

cette étude un cas particulier puisque le profil accueilli et l'offre éducative proposée sont plus variées.

Enfin, l'analyse du personnel enseignant dans ces établissements montre des liens avec l'enseignement secondaire public féminin ce qui participe à rendre plus floue la question du positionnement des « home école » au sein du marché éducatif : doit-on les rapprocher de l'enseignement supérieur ou secondaire ? Si l'exemple des « home école » confirme l'existence d'une certaine liberté au sein de l'enseignement libre permettant le développement d'offres éducatives originales, il témoigne aussi de la difficulté à étudier cet enseignement qui, évoluant en dehors des cadres institutionnels connus, pousse l'historien et l'historienne à construire de nouvelles grilles d'analyse. Dès lors se pose la question de savoir comment qualifier l'offre proposée par ces institutions qui s'adressent à des jeunes filles ayant déjà suivi une formation secondaire, qui propose parfois une préparation à des diplômes universitaires, diplômes qui occupent toutefois une place à part dans le paysage de l'enseignement supérieur. Doit-on parler d'un simple complément d'enseignement secondaire ou d'un réel enseignement supérieur ? Face à cette difficulté terminologique, j'ai donc choisi de situer ces établissements dans le sillon de ce qu'Anna Lampérière définit comme un enseignement supérieur féminin, un enseignement qui se place dans le prolongement d'une éducation secondaire mais qui reste « adapté à l'activité féminine » pour reprendre ses mots. Ouvrir aux jeunes filles bourgeoises les portes d'une éducation prolongée oui, mais une éducation aux normes genrées qui les maintient dans un espace social limité.

Conclusion

En 1939, j'avais fait ma sixième déjà. J'allais entrer en cinquième. La cinquième n'a pas existé. Il y a eu la guerre, on est parti.¹

L'entrée en guerre de la France en septembre 1939 marque d'abord un coup d'arrêt dans les dynamiques observées au sein de l'enseignement libre durant l'entre-deux-guerres. Certains établissements ferment leurs portes, d'autres se déplacent en province ou organisent des cours par correspondance. Ainsi, le Cours Bossuet où Michelle Perrot suit toute sa scolarité n'est pas en mesure d'organiser la rentrée ce qui entraîne une rupture dans son année de cinquième et plus largement dans sa scolarisation. Afin de poursuivre sa mission éducative, l'établissement propose ensuite un enseignement que les jeunes filles peuvent suivre à distance et il tente de s'adapter aux différents bouleversements vécus au sein des familles. La Seconde Guerre mondiale perturbe l'ensemble du système éducatif, public comme privé, mais alors que le régime de Vichy marque un coup d'arrêt aux projets de réforme et aux politiques menées dans l'enseignement public, il n'en est pas de même pour l'enseignement libre². L'enseignement catholique se voit en effet renforcé par la mise en place d'aides financières de l'État d'une part, et par la réhabilitation des congrégations d'autre part. Les valeurs prônées par le régime de Vichy, réaffirmant l'importance de la famille et du rôle des mères en particulier, participent aussi à renforcer le modèle éducatif déjà mis en œuvre dans de nombreux établissements catholiques³. Selon Bruno Poucet, cette période singulière conduit à une augmentation des effectifs dans l'enseignement privé mais elle dessine dans le même temps les contours d'une forme de dépendance vis-à-vis de l'État, redéfinissant ce faisant les bases d'une nouvelle organisation de l'enseignement libre pour les années à venir⁴.

¹ Entretien réalisé avec Michelle Perrot, avril 2023, voir annexe 6-C.

² Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 351.

³ Concernant la construction et la diffusion de discours portant sur la place des femmes durant le régime de Vichy, voir notamment Francine Muel-Dreyfus, *Vichy et l'éternel féminin. Contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps*, Paris, Seuil, 1996.

⁴ Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, Paris, Presses universitaires de France, 2012, p. 34-36. Le régime de Vichy autorise par exemple dès 1940 l'octroi de bourses nationales aux élèves de l'enseignement libre et la possibilité pour les communes de prendre en charge certaines dépenses des établissements privés. En 1941, une aide financière

Cette thèse, en étudiant l'enseignement libre entre 1880 et 1939, permet de mettre en évidence les fortes continuités mais aussi les évolutions concernant l'offre éducative féminine disponible sur le territoire parisien. La richesse des documents présents dans les archives de l'enseignement libre de l'académie de Paris s'est révélée d'un intérêt considérable pour comprendre la structuration et les dynamiques de cette forme d'enseignement méconnue. Porter un regard à la fois sur l'offre privée et publique à destination des jeunes filles met en évidence les jeux de concurrence et de complémentarité entre les deux mais cela constitue aussi un défi qui n'avait pas encore été relevé. Ce changement de point de vue permet d'envisager autrement les faits, de les appréhender dans un contexte plus large afin d'en dégager de nouvelles analyses et ainsi de compléter les connaissances portant sur l'éducation des femmes. Il participe aussi à combler certaines lacunes historiographiques et tisse des liens entre plusieurs travaux, qu'ils portent sur l'éducation féminine, sur l'enseignement public ou privé⁵. Au terme de cette recherche, deux périodes se distinguent et présentent chacune des lignes directrices particulières.

Entre 1880 et 1914 tout d'abord, les actrices et les acteurs de l'enseignement libre doivent non seulement faire face à la montée du climat anticlérical conduisant à une interdiction des congrégations enseignantes en 1904 mais ils sont aussi confrontés au développement des collèges et lycées de jeunes filles ainsi qu'à une évolution des besoins en matière d'éducation. Les établissements laïques semblent profiter des bouleversements vécus par l'enseignement catholique entre 1880 et 1904 et certaines directrices se montrent particulièrement à l'écoute des nouvelles demandes de formation de la clientèle, n'hésitant pas à bousculer les programmes d'études pour y insérer une préparation au baccalauréat alors même que celui-ci reste pourtant largement inaccessible aux jeunes filles. L'accès à ce diplôme fait d'ailleurs l'objet de nombreux débats au tournant du XX^e siècle et il apparaît comme étant à l'origine des efforts menés au sein des milieux catholiques pour reprendre la main sur l'éducation des jeunes filles. À la veille de la Première Guerre mondiale, la capitale voit se développer une offre éducative féminine d'une étonnante diversité

exceptionnelle est accordée aux écoles primaires privées. Après 1945, les tensions sont à nouveau vives entre les défenseurs de l'enseignement privé et public. En 1951, la loi Marie-Barangé prévoit une subvention publique aux établissements privés en contrepartie d'un plus grand contrôle de l'État sur ces derniers. En 1959, la loi Debré est votée et annonce la mise en œuvre d'une « relation contractuelle » entre les établissements et l'État (p. 49). Le contrat d'association comprend notamment « la prise en charge financière, administrative, pédagogique et hiérarchique des enseignants par l'État et une aide au fonctionnement » (p. 50). Le contrat simple concerne quant à lui principalement les établissements primaires.

⁵ Il s'agit entre autres des travaux de Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007 ; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1995, vol. 81, n° 206, p. 197-205 ; Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, *op. cit.*

mais dont les limites commencent déjà à se faire jour. On observe notamment les signes d'une saturation du marché éducatif au sein de l'enceinte parisienne et une plus grande fragilité des petites structures laïques qui peinent à résister face au développement conjoint de l'enseignement secondaire public et de plusieurs établissements catholiques souhaitant attirer un grand nombre de familles.

Durant l'entre-deux-guerres, les établissements libres sont nombreux à diversifier leur activité, en proposant par exemple des préparations à des diplômes de l'enseignement supérieur ou en ciblant d'autres types de clientèle, notamment les étudiantes étrangères. Les établissements catholiques continuent à se développer, en particulier ceux tenus par les congrégations qui profitent d'une accalmie du climat anticlérical depuis la Première Guerre mondiale. Pour nombre d'entre eux, on note l'affirmation d'un modèle éducatif reposant sur une distinction de classe sociale et de sexe⁶. On observe par ailleurs des déplacements en dehors de la capitale qui peuvent répondre à un besoin d'agrandissement des structures à l'image du déménagement de l'École normale libre à Neuilly dès 1914 ou encore de l'ouverture de plusieurs annexes, à Versailles pour le Collège d'Hulst ou à Nogent-sur-Marne pour le cours Montalembert. Ces mouvements peuvent aussi résulter d'une volonté de capter un autre profil de clientèle comme dans le cas de Berthe Barbin qui décide finalement en 1922 de quitter la capitale pour s'installer à Neuilly et proposer un programme destiné aux étudiantes étrangères. Dans tous les cas, ces dynamiques sont révélatrices d'un marché éducatif parisien qui s'étend au-delà des limites de la ville mais qui se trouve aussi en quête d'un nouveau souffle. De nombreuses petites structures continuent en effet de disparaître, visiblement victimes du succès des actions républicaines et catholiques menées depuis le début du XX^e siècle.

Face à une historiographie très centrée sur la « guerre scolaire⁷ », opposant un modèle laïque républicain et un modèle catholique, cette thèse participe donc à repenser ce qui compose le système éducatif français entre 1880 et 1939 et elle montre que celui-ci ne se limite pas à une simple opposition de deux modèles. Elle met en lumière une forme de porosité entre le privé et le public et montre l'existence de points de contacts, d'échanges qui participent à faire évoluer le marché éducatif parisien à destination des jeunes filles et atteste ce faisant d'une forme de complémentarité entre les deux modèles. La frontière bâtie par l'historiographie républicaine n'est en réalité pas aussi imperméable et clivante et cette recherche confirme tout l'intérêt d'étudier aussi l'action de l'enseignement privé, laïque et non laïque, de l'Église et des congrégations pour comprendre les transformations d'une offre éducative dans son ensemble. On peut finalement relever trois apports

⁶ Le chapitre 4 analyse le modèle éducatif diffusé par de nombreux établissements catholiques durant l'entre-deux-guerres.

⁷ André Lanfrey, *Sécularisation, séparation et guerre scolaire : les catholiques français et l'école 1901-1914*, Paris, Éditions du Cerf, 2003.

majeurs à l'histoire de l'éducation, l'histoire religieuse et plus largement à l'histoire des femmes qui montrent le rôle de l'enseignement privé dans la diversification de l'offre éducative féminine à Paris ainsi que l'influence des milieux catholiques et des congrégations dans la structuration de cette dernière. En complément de ces résultats, différentes perspectives de recherches futures se font également jour.

Une diversité de l'offre éducative sur le territoire parisien

Avec presque cinq cents institutions libres pour jeunes filles recensées en 1981 et encore plus d'une centaine en 1930, la capitale constitue un lieu singulier pour ceux et celles qui s'intéressent à l'éducation féminine et malgré une baisse sensible du nombre d'établissements, le territoire parisien reste dynamique durant toute la période étudiée⁸. Pourtant, l'enseignement libre pour jeunes filles n'a guère suscité l'intérêt des historiens et des historiennes depuis les travaux de Rebecca Rogers⁹. Cette thèse, en s'attaquant à ce silence historiographique, représente donc un apport important à l'histoire de l'éducation féminine et invite à la réalisation d'autres travaux permettant de compléter ces premiers résultats qui montrent l'existence et les transformations d'une offre éducative originale et variée.

Tout d'abord, les chapitres 3 et 4 mettent en évidence une étonnante diversité des curriculums proposés au sein des établissements libres pour jeunes filles qui contraste avec celui mis en œuvre dans l'enseignement secondaire public féminin¹⁰. Ce polymorphisme, s'il peut s'expliquer par la variété des profils de la clientèle parisienne, découle aussi d'un vide juridique qui procure un espace de liberté aux directrices d'établissements libres pour jeunes filles. Sans cadre réglementaire fixe, elles peuvent effectivement proposer des programmes d'enseignement relevant tout autant du primaire, du secondaire, du supérieur et même du technique, à l'image du Collège d'Hulst ou encore de l'Institution Maintenon. Cette forme de perméabilité n'est au reste pas sans poser des difficultés au personnel académique dont les missions de surveillance se voient régulièrement entravées.

⁸ Concernant l'évolution du nombre d'institutions pour jeunes filles, voir l'annexe 5-A.

⁹ Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*

¹⁰ Le terme de curriculum est défini dans le chapitre 3. Voir également, Marcel Crahay, François Audigier, et Joaquim Dolz, « Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? » dans *Curriculum, enseignement et pilotage*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2006, p. 7-37 ; Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, et Rosette Defise, « Chapitre 2. Curriculum : une clarification conceptuelle » dans *Curriculum et compétences*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2009, p. 35-58 ; Joël Lebeaume, « Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs », *Éducation et didactique*, 2019, n° 13-1, p. 43-59 ; Philippe Jonnaert, Christian Depover, et Raïssa Malu, « Chapitre 1. Innovation et mise en œuvre du curriculum : formes, modalités et stratégies du changement en éducation » dans *Curriculum et situations*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2020, p. 19-40.

La faible institutionnalisation de ces établissements apporte par ailleurs une capacité d'adaptation et d'innovation pédagogique, revendiquée du côté privé et reconnue aussi du côté public, notamment par Jeanne Crouzet-Benaben, femme engagée pour l'éducation féminine. Il est ainsi possible de répondre plus rapidement aux évolutions des besoins en matière de formation sans dépendre de la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives. Cette démarche ascendante, caractéristique de l'enseignement libre à cette période, favorise le développement de programmes de formation originaux et permet aussi aux établissements de diversifier leur offre lorsque la concurrence se fait plus rude. Les familles ainsi que les acteurs et les actrices de l'enseignement libre apparaissent comme des maillons essentiels participant à la structuration et aux évolutions de cette offre éducative.

Paris, en tant que capitale culturelle possédant un fort rayonnement international, participe à la construction d'une offre éducative originale. L'accueil d'étudiantes étrangères au sein de l'enseignement privé n'est pas nouveau mais on observe un développement des établissements libres d'enseignement supérieur destinés à ce profil de clientèle durant l'entre-deux-guerres. Ce phénomène peut s'expliquer par une augmentation de la demande et il peut aussi refléter un changement de stratégie de la part des directrices qui tentent désormais de se positionner sur un marché plus porteur après le développement conjoint d'une offre secondaire publique et privée catholique. Ces établissements s'adressent à des jeunes étrangères issues de l'élite sociale qui ont déjà suivi un enseignement secondaire et ils démontrent une volonté de s'inscrire au sein de l'enseignement supérieur. Pour autant, le programme proposé s'en éloigne à plus d'un titre ce qui nous a amené à le rapprocher du projet de création d'un enseignement supérieur féminin formulé par Anna Lampérière au tournant du XX^e siècle¹¹. Le modèle diffusé fait en outre largement écho à ce qui est observé dans de nombreux établissements libres pour jeunes filles puisqu'il participe lui-aussi à maintenir un rapport au savoir fortement marqué par des normes de genre et de classe sociale.

L'enseignement libre pour jeunes filles propose donc une offre éducative originale et composite qui perdure durant toute la période étudiée. Des recherches complémentaires portant sur d'autres localités telles que la région lyonnaise ou le nord de la France par exemple, ou concernant d'autres temporalités permettraient de compléter ces premiers résultats et d'apporter

¹¹ Anna Lampérière, « La création d'un enseignement supérieur féminin », *Revue internationale de l'enseignement*, 1903, t. 2, p. 312-317. Pour des travaux concernant Anna Lampérière voir notamment Anne R. Epstein, « Anna Lampérière, solidarité et citoyenneté féminine sous la Troisième République », *Genre & Histoire*, 2008, n° 3 ; Anne Epstein, « “Pas tout à fait des nôtres” : Anna Lampérière et les féministes au tournant du vingtième siècle » dans Christine Bard (dir.), *Les féministes de la première vague*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 75-88. Voir également les chapitres 6 et 7.

un nouvel éclairage sur les spécificités du territoire parisien¹². En outre, il serait intéressant de comparer cette offre éducative à celle proposée au sein de l'enseignement libre pour jeunes gens. Le modèle de féminité observé dans de nombreux établissements libres et qui s'affirme davantage dans les années 1920 pourrait alors bénéficier d'analyses complémentaires en questionnant l'existence d'un éventuel modèle de masculinité dans l'enseignement privé, au sein d'établissements importants tels que le Collège Stanislas, Sainte-Barbe ou encore l'École Alsacienne mais aussi au sein de plus petites structures¹³.

La reconstruction de l'enseignement catholique après 1904

Cette thèse apporte aussi des éléments de réponses aux différentes questions posées par Françoise Mayeur concernant la mise en œuvre d'un enseignement secondaire catholique féminin au début du XX^e siècle. En 1995, elle invitait déjà à réaliser des études permettant de mieux comprendre les statuts juridiques de ces établissements mais aussi de connaître le profil de clientèle qu'ils attirent par rapport à celle qui fréquente l'enseignement secondaire public pour jeunes filles¹⁴.

Le climat anticlérical de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle déstabilise fortement l'enseignement catholique qui ne semble pas vraiment en mesure de pouvoir réagir aux différentes évolutions observées au sein de l'éducation féminine. Après le développement de structures privées laïques et la construction d'un enseignement secondaire féminin public, on observe finalement un sursaut de l'enseignement catholique après 1904, impulsé en partie par l'Institut catholique de Paris. Comme le montre le chapitre 3, celui-ci redouble d'efforts pour tenter d'uniformiser et de structurer cette forme d'enseignement et tente par exemple de diffuser un modèle de curriculum au sein des établissements.

Les initiatives féminines sont également encouragées, notamment par le catholicisme social qui prône l'engagement féminin dans le domaine du social et de l'éducation. En effet, l'analyse du profil de certaines directrices met en lumière l'action de femmes catholiques en faveur de l'éducation féminine, une action qui demeure moins connue que celle des laïques en raison d'une historiographie républicaine qui participe à jeter un voile sur ces engagements féminins. Certaines

¹² Pour la période étudiée, on peut par ailleurs citer la thèse d'Éric Ettwiller qui s'intéresse à l'éducation secondaire publique et privée des jeunes filles en Alsace-Lorraine entre 1871 et 1940, voir Éric Ettwiller, *L'enseignement secondaire des filles en Alsace-Lorraine et dans l'académie de Nancy de 1871 à 1940*, thèse de doctorat, Strasbourg, Université de Strasbourg, 2017.

¹³ Georges Sauvé, *Le Collège Stanislas : deux siècles d'éducation*, Chauray, Éditions Patrimoines & médias, 1994 ; Geoges Hacquard, *Histoire d'une institution française : l'École alsacienne 1871-1891. Naissance d'une école libre*, Paris, Éditions Garnier Frères, 1982.

¹⁴ F. Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit.

directrices, telles que Louise Desrez ou encore Madeleine Daniélou, sont remarquables à plus d'un titre, notamment parce qu'elles mettent en œuvre un processus de structuration professionnelle en créant deux écoles normales au sein de l'enseignement libre. Plus généralement, il semble que les efforts menés au sein des milieux catholiques pour renforcer leur influence dans l'éducation féminine participent aux évolutions observées dans le profil des directrices d'établissements libres pour jeunes filles¹⁵. Celles-ci sont plus nombreuses à appartenir à l'élite bourgeoise et aristocrate provinciale et il n'est pas rare qu'elles bénéficient de différents réseaux relationnels à Paris leur permettant de sortir de l'enceinte de l'établissement et d'étendre leurs responsabilités. Des recherches restent à mener pour en apprendre davantage sur le profil des directrices d'établissement libre pour jeunes filles, en particulier celles qui sont à la tête de petites structures laïques. Par ailleurs, cette thèse pourrait être prolongée par une étude du personnel enseignant ce qui permettrait par exemple de mesurer les effets des actions menées en faveur d'une augmentation du niveau de compétences des enseignantes et d'identifier certaines dynamiques de genre liées aux disciplines enseignées ainsi qu'aux diplômes détenus¹⁶. Ce serait l'occasion de mener une étude comparative au sein de l'enseignement libre mais aussi avec le profil des enseignantes de l'enseignement secondaire public.

Malgré une ouverture vers l'enseignement supérieur au lendemain de la Première Guerre mondiale et une certaine attention portée, notamment au sein d'établissements proches des mouvements de scoutisme, aux réflexions pédagogiques qui émergent à la même période, l'enseignement catholique participe durant l'entre-deux-guerres à maintenir des normes de genre, de classe sociale et de religion dans le modèle éducatif qu'il transmet aux jeunes filles. Cette volonté de créer un contre-modèle qui ne renie pas une certaine féminité contraste avec les évolutions observées au même moment du côté public. L'augmentation régulière des effectifs des établissements promouvant cet idéal éducatif montre par ailleurs que ce dernier continue de séduire de nombreuses familles au sein de l'élite sociale, y compris celles qui n'affichent pas de profondes convictions religieuses comme celle de Simone de Beauvoir ou de Michelle Perrot. Pour certaines, le choix de l'enseignement catholique relève de différents choix stratégiques ce qui participe à

¹⁵ Cette thèse montre que l'influence du catholicisme social est également prégnante à travers l'action des directrices de l'enseignement libre. Concernant le lien entre le catholicisme social et les associations féminines, voir notamment Sylvie Fayet-Scribe, *Associations féminines et catholicisme : XIX^e-XX^e siècle*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 1990. Voir également le chapitre 5.

¹⁶ Concernant la place des femmes dans l'enseignement des langues vivantes, voir notamment Rebecca Rogers, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2006, vol. 142, n° 2, p. 135-149.

montrer que l'usage conditionnel du système éducatif privé et public est une pratique historiquement très ancrée¹⁷.

Le dynamisme des congrégations enseignantes dans la capitale

Différentes recherches permettent aujourd'hui de mesurer l'action des congrégations dans l'éducation des jeunes filles et de mieux comprendre les circonstances dans lesquelles leurs activités cessent après la loi de 1904¹⁸. Nombre d'entre elles choisissent en effet de s'exiler et de quitter la France mais certaines sœurs restent et poursuivent leurs engagements au prix d'une sécularisation, parfois « fictive¹⁹ ». On dispose toutefois de très peu d'informations concernant leur présence sur le territoire entre le moment de leur interdiction en 1904 et leur réhabilitation en 1940²⁰. L'historiographie reste en effet silencieuse sur la présence des congrégations enseignantes et leur action durant cette période. Cette thèse permet ici d'apporter plusieurs éléments de réponses.

L'enquête menée dans les archives académiques de l'enseignement libre a tout d'abord permis d'identifier plusieurs congrégations parmi les établissements pour jeunes filles. On peut citer l'Institut de la Providence tenu par les Sœurs de la Providence, l'Institut de la Tour dirigé par les Dames de Sainte Clotilde et l'externat de la rue de Lübeck tenu par les Dames de l'Assomption²¹. Tous sont implantés dans le XVI^e arrondissement et continuent de fonctionner durant la période étudiée. Il semble que les sécularisations favorisent ce maintien mais ce ne sont pas les seules stratégies employées. Pour l'Institut de Notre-Dame-des-Champs situé dans le VI^e arrondissement, les sœurs quittent l'établissement un premier temps et confient la direction à Marguerite Teillard-Chambon avant de revenir dès 1914. Les archives personnelles de cette dernière attestent

¹⁷ Gabriel Langouët et Alain Léger, *Le choix des familles. École publique ou École privée ?*, Paris, Fabert, 1997. Les sociologues mettent notamment en évidence le phénomène de « zapping scolaire » pratiqué par les familles et qui consiste à quitter le modèle privé ou public pour aller vers l'autre. Ainsi, parmi les 500 questionnaires étudiés, 55% des élèves scolarisés dans le privé ont été précédemment scolarisés dans le public.

¹⁸ Voir notamment Germaine Bourgade, *Contribution à l'étude d'une histoire de l'éducation féminine à Toulouse : de 1830 à 1914*, Toulouse, Publication de l'Université de Toulouse Le Mirail, 1980 ; Claude Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, Paris, Éditions du Cerf, 1985 ; André Lanfrey, *Les catholiques et l'école, 1902-1914*, thèse de doctorat, Lyon, Université Lyon 2, 1987 ; Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles : actes du colloque organisé par la Société d'histoire religieuse de la France, Toulouse, 18-20 mars 1994, et de la journée d'étude de l'Association française d'histoire religieuse contemporaine, Paris, 24 septembre 1994*, Paris, les Éditions du Cerf, 1995 ; Sarah Ann Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003 ; André Lanfrey, *Sécularisation, séparation et guerre scolaire, op. cit.* ; Patrick Cabanel et Jean-Dominique Durand (dir.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914 : colloque international de Lyon, Université Jean -Moulin-Lyon-III, 12-13 juin 2003*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2005.

¹⁹ P. Cabanel et J.-D. Durand (dir.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914, op. cit.*, p. 8.

²⁰ On peut citer les travaux de l'historienne Anne Jusseume qui, en étudiant la congrégation des Sœurs de la Charité, montre le développement de formes de résistances à la laïcisation entre 1880 et 1914 permettant le maintien de sœurs dans les activités de soin à Paris, voir Anne Jusseume, « Résistances à la laïcisation », *Histoire urbaine*, 2018, n° 52, n° 2, p. 49-67.

²¹ Voir le chapitre 1 et l'annexe 2-B.

cependant que les sœurs continuent malgré leur exil à diriger à distance l'établissement. Enfin, l'entretien mené avec Michelle Perrot témoigne non seulement de la présence d'une autre congrégation au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles, l'Ordre de la Retraite, mais il montre aussi que les sécularisations ne s'associent pas à une remise en cause du modèle éducatif suivi. En effet, une certaine forme de continuité apparaît alors même que les activités d'enseignement sont légalement interdites.

Le modèle d'éducation transmis aux jeunes filles reste pour tous les établissements étudiés fortement marqué par des normes religieuses. Que ce soit dans la vie de l'établissement, le déroulement de la journée, les enseignements suivis ou encore à travers les relations d'autorité, le poids de l'Église reste prégnant et marque les jeunes filles comme en témoignent Michelle Perrot et Monique d'Ainval²². Ces établissements continuent par ailleurs de séduire les familles principalement issues de l'élite sociale. L'analyse des effectifs des élèves montre en effet que ces derniers augmentent, en particulier durant l'entre-deux-guerres. Les espaces clos et verdoyants qu'ils proposent au sein de la capitale sont alors considérés comme un lieu privilégié qui s'oppose à l'agitation et l'insécurité parisienne ou encore aux images de salles de classe surchargées dans les lycées de jeunes filles. En outre, il peut aussi répondre aux attentes de certaines familles issues de la haute bourgeoisie et de l'aristocratie alors en quête d'un modèle de l'entre-soi²³.

Il semble enfin que l'Institut catholique de Paris noue des liens avec certains établissements congréganistes, notamment le Cours Bossuet qui fait intervenir des enseignants de l'Institut catholique et incite les élèves qui le souhaitent à rejoindre l'établissement supérieur après l'obtention de leur baccalauréat. Des travaux restent à poursuivre pour en apprendre davantage sur l'action de l'Institut catholique de Paris dans le développement des congrégations enseignantes à Paris durant cette période. Plus généralement, l'ouverture d'autres archives, notamment d'établissements, permettrait de compléter ce tableau.

Au terme de cette recherche, de nombreuses perspectives de prolongement se dessinent et invitent à poursuivre le travail engagé. Porter le regard sur une période restée jusqu'ici inexplorée mais pourtant charnière dans l'histoire de l'éducation féminine met en évidence des dynamiques, parfois contraires, qui participent à structurer l'offre d'éducation pour jeunes filles. Celle-ci ne résulte pas tant de la combinaison d'un modèle public et privé dont les objectifs seraient opposés mais elle se présente plutôt sous la forme d'une mosaïque qui regroupe une variété de possibilités sur le territoire parisien. Cette diversité semble cependant s'éloigner à mesure que l'enseignement

²² Christiane d'Ainval, *Le couvent des oiseaux. Ces jeunes filles de bonne famille*, Paris, Perrin, 1991.

²³ À ce sujet, voir les chapitres 3 et 4.

catholique s'impose dans la capitale durant l'entre-deux-guerres, avant même que celui-ci ne profite des mesures mises en place par le régime de Vichy. On voit finalement se dessiner dès l'entre-deux-guerres les contours d'une nouvelle structuration de l'enseignement privé.

Le modèle éducatif transmis au sein des établissements étudiés est lui-aussi tout en nuances. Nombre d'entre eux participent à faire perdurer un modèle éducatif hérité du XIX^e siècle qui affirme l'importance du rôle social des femmes dans la sphère privée mais cela n'empêche pas pour autant l'existence d'une certaine forme d'ouverture vers l'extérieur, notamment en ce qui concerne l'accès au baccalauréat, à l'enseignement supérieur ou encore au marché du travail. La complexité de cette période qui suit celle de l'arrivée des pionnières dans ces différents domaines est finalement parfaitement illustrée par les mots de Michelle Perrot qui déclare lorsqu'elle évoque ses souvenirs du Cours Bossuet :

Il y avait une frontière qui était une frontière de l'ouverture. Cela je l'ai gardé en quelque sorte, j'ai suivi ce chemin-là.²⁴

²⁴ Entretien réalisé avec Michelle Perrot, avril 2023, voir annexe 6-C.

SOURCES PRIMAIRES

Sources archivistiques

Archives publiques

Archives nationales

Les Archives nationales conservent un fonds portant sur l'enseignement libre qui résulte d'un versement fait par les Archives de Paris (AN, AJ/16/4697 à AJ/16/4744). Celui-ci a été entièrement dépouillé dans le cadre de cette recherche. Une présentation détaillée figure ci-dessous. Quelques côtes sont absentes car les archives correspondantes n'ont finalement pas été exploitées. Le plus souvent, il s'agit de documents dont les dates sont antérieures à la période étudiée.

AJ/16/4699	Registre des déclarations d'ouverture d'établissements secondaires libres, 1850-1924.
AJ/16/4703	Registres de récépissés de déclaration d'ouverture d'établissements supérieurs libres, 1875-1931.
AJ/16/4704	Registres de récépissés de déclaration d'ouverture d'établissements secondaires libres, 1891-1937. Pour les années 1937-1939, les registres sont encore aux archives de Paris, AP 3627W46.
AJ/16/4705 à 4729	Bulletins de situation et notices d'inspection des établissements libres classés chronologiquement, 1894-1939.
AJ/16/4730 à 4732	Rapports statistiques de l'enseignement secondaire libre.
AJ/16/4733	Notices d'inspection et registres du personnel des établissements secondaires libres, 1884-1891.
AJ/16/4734	Établissements congréganistes, correspondance.

AJ/16/4735 à 4739	Brochures et inspections des établissements supérieurs libres classés par arrondissement.
AJ/16/4740	Rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre, 1900-1945.
AJ/16/4742	Documents divers relatifs à la réglementation.
AJ/16/4743	Affaires disciplinaires, réglementations et sanctions au sein de l'enseignement secondaire libre.
AJ/16/4744	Brochures d'établissements, classées par arrondissement.

Les Archives nationales conservent également certains dossiers de carrière de directrices d'établissement secondaire libre sous la série AJ/16. Ils sont répertoriés dans la base Quidam. Toutes les directrices figurant dans la base de données ont fait l'objet d'une recherche dans cette base. Pour celles qui ont exercé dans l'enseignement public, elles ont par ailleurs un dossier de carrière dans la série F/17 mais celui-ci concerne exclusivement l'enseignement public. Après avoir échangé avec les archivistes, les directrices d'établissements libres d'enseignement supérieur n'ont pas de dossier de carrière conservé aux Archives nationales (voir l'annexe 2-A-1).

AJ/16/6034	Dossiers de directrices nées entre 1811 et 1905. Ces dossiers sont classés parmi les dossiers administratifs du personnel enseignant de l'académie de Paris.
AJ/16/6180 à 6220	Dossiers de directrices nées entre 1811 et 1905. Ces dossiers sont classés parmi les dossiers des directeurs d'établissements libres.
AJ/16/8971 à 9033	Dossiers de directrices nées entre 1859 et 1910. Ces dossiers sont classés dans les dossiers administratifs du personnel enseignant de l'académie de Paris.
F/17/23408	Dossier de carrière de Blanche L'Hérideau.
F/17/23437	Dossier de carrière de Berthe Milliard.
F/17/23466/B	Dossier de carrière d'Olympe Grouhel.
F/17/23961	Dossier de carrière d'Alice Rochet.
F/17/24029	Dossier de carrière de Claire Schach.

En complément, certaines archives relatives à l'enseignement libre et l'enseignement public pour jeunes filles ont été consultées et sont détaillées ci-après.

AJ/16/2689	Rapports concernant l'enseignement secondaire public à destination du Conseil académique, 1906-1907.
AJ/16/2703	Situations des collèges et lycées de jeunes filles, 1922-1923. Plusieurs rapports rédigés par les directrices de lycées de Paris sont cités dans le chapitre 1. On y trouve aussi le rapport rédigé par Désiré Roustan (voir chapitres 1 et 2).
F/17/13647	Procès-verbal du Conseil Supérieur d'Instruction Publique, 21 janvier 1921. Lors de cette séance, le CSIP statue sur le cadre légal de l'enseignement libre pour jeunes filles (voir le chapitre 2).
F/17/13390	Documents relatifs à l'enseignement libre provenant du cabinet du ministre de l'Instruction publique, 1941-1944. On y trouve notamment des courriers concernant la société des chefs d'institution de l'enseignement libre et les statuts concernant le syndicat des chefs d'établissements libres (voir le chapitre 5).
F/17/14183	Surveillance et statistiques concernant l'enseignement libre, 1917-1948.
F/17/14184	Demandes d'autorisations d'enseignants du public pour donner des cours dans l'enseignement libre, 1884-1950.
20160281	Archives de l'École normale supérieure de jeunes filles (1883-1994).

Archives de Paris

Après avoir échangé avec les archivistes, il s'avère qu'une partie des archives académiques concernant l'enseignement secondaire libre dans l'académie de Paris se trouve encore aux archives de Paris, sans que cela puisse être expliqué. Cet ensemble, entièrement dépouillé, permet de fournir de précieuses informations venant compléter celles issues du travail d'investigation mené aux Archives nationales.

Les cartons sont classés par ville (avec une sous-catégorie par arrondissement pour Paris) et par établissements. Comme aux Archives nationales, les cartons comprennent des récépissés de demandes d'ouverture, des listes de professeurs, des brochures publicitaires et des notices d'inspection.

3644W 1 à 3644W 8	Dossiers de tutelle des établissements privés de l'académie de Paris, 1853-1993.
-------------------	--

3627W 1 à 3627W 93

Dossiers de tutelle des établissements privés de l'académie de Paris, 1844-1993.

En complément, les archives de surveillance des cultes ont également été consultées.

DV 45 à 49

Dossiers de congrégations religieuses classés par ordre alphabétique. Liste des établissements non autorisés, documents divers liés au suivi des fermetures et des demandes d'autorisation.

DV 67 et 68

Documents divers concernant les fermetures des congrégations, 1820-1961. Il y figure notamment les listes des congrégations autorisées, celles qui demandent des autorisations ainsi que les listes des établissements fermés. On y trouve également une correspondance relative au suivi des fermetures d'établissements et des demandes d'autorisation formulées par les congrégations. Certains dossiers comprennent des lettres de soutien des familles (voir le chapitre 1).

DV 72 à 76

Liste des congrégations autorisées et des établissements féminins. On y trouve notamment une demande d'autorisation pour l'établissement des Dames de l'Assomption situé rue de Lübeck, celui situé rue de la Tour dirigé par les Sœurs de Sainte-Clotilde ainsi que celui situé rue de la Pompe tenu par les Sœurs de la Providence (voir le chapitre 1).

Archives départementales et municipales

Les registres d'actes de naissance concernant les directrices étudiées dans cette recherche ont été systématiquement consultés lorsqu'ils étaient disponibles en ligne (voir le chapitre 5).

Archives privées

Différentes pistes ont été explorées au cours de cette recherche afin d'obtenir l'accès à des archives d'établissements. Tout d'abord, les archives historiques de l'archevêché de Paris ont été contactées. L'archiviste a déclaré ne pas conserver d'archives concernant les établissements libres pour jeunes filles. La même réponse a été apportée par la direction diocésaine de Paris située 76

rue des Saints-Pères. En parallèle, les établissements identifiés toujours en fonctionnement ont également été contactés. Seul le Collège d'Hulst m'a répondu et m'a informée qu'ils ne détenaient pas d'archives. Enfin, les congrégations détectées au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles ont également été contactées mais les retours ont été identiques aux précédents (voir annexe 2-B). La congrégation des Sœurs de la Charité dont les archives ont déjà été consultées par différents historiens et historiennes a été contactée dans l'espoir de trouver des documents susceptibles de concerner l'enseignement libre pour jeunes filles. L'archiviste m'a permis de consulter différents documents ce qui a conduit à l'identification d'un établissement secondaire féminin qui ouvre ses portes après la période étudiée pour cette recherche. L'ouverture d'archives privées est donc à souhaiter afin d'en apprendre davantage sur le rôle joué par l'enseignement catholique dans l'éducation féminine.

Sources imprimées

Périodiques

Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles (sondages).

Bulletin de la Ligue de la liberté d'enseignement (sondages).

Bulletin de la Société des Agrégées, 1920-1939.

Bulletin de la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement, 1880-1939.

La Croix (sondages).

La Revue des jeunes (sondages).

L'Écho de Paris (sondages).

Ouvrages

Le cinquantenaire de l'école de Sèvres : 1881-1931, Paris, Printory, 1932.

Le jubilé des lycées et des collèges de jeunes filles et de l'École normale de Sèvres, Paris, Félix Alcan, 1911.

GIBON Fénelon, *L'enseignement secondaire féminin*, Paris, SGEE, 1920.

TURMANN Max, *Initiatives féminines*, Paris, V. Lecoffre, 1905.

Témoignages, essais, œuvres littéraires

ADHEMAR Marie-Blanche-Angeline d', *Une Religieuse réformatrice. La Mère Marie du Sacré-Coeur, de 1895 à 1901*, Paris, Bloud et Cie, 1908.

ARRAGONES Claude (pseudonyme de Marguerite Teillard-Chambon), *La Loi du faible*, Paris, Calmann-Lévy, 1925.

- *Madeleine de Scudéry, reine du Tendre*, Paris, Armand Colin, 1934.

- *Marie d'Agoult, une destinée romantique*, Paris, Hachette, 1938.

- *Madame Louis XIV. Françoise d'Aubigné marquise de Maintenon*, Paris, Maison de la Bonne Presse, 1938.

- *Lincoln, Héros d'un peuple*, Paris, Hachette, 1955.

- *Pierre Teilhard de Chardin. Nouvelles lettres de voyage 1939-1955*, Paris, Grasset, 1957.

BEAUVOIR Simone de, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, 1958.

DANIELOU Madeleine, *Action et Inspiration*, Paris, Gabriel Beauchesne fils, 1937.

- *L'Éducation selon l'Esprit*, Paris, Plon, 1939.

- *Visage de la famille*, Paris, Bloud et Gay, 1940.

- *Livre de la Sagesse pour les Filles de France*, Paris, Bloud et Gay, 1942.

- *Madame de Maintenon éducatrice*, Paris, Bloud et Gay, 1946.

- *Fénelon et le duc de Bourgogne. Étude d'une éducation*, Paris, Bloud et Gay, 1955.

- *Quand vous prierez*, Paris, Bloud et Gay, 1960.

ZANTA Léontine, *La Science et l'amour, journal d'une étudiante*, Paris, Plon, 1922.

- *Psychologie du féminisme*, Paris, Plon, 1922.

- *La part du feu*, Paris, Plon, 1927.

- *Sainte Odile*, Paris, Flammarion, 1931.

- *Sainte Monique et son fils*, Paris, Plon, 1941.

- « La Femme électeur », *Le Figaro*, 20 décembre 1923.

Publications isolées

Belle jeunesse, 15 juin 1938, p. 11.

« Claude Aragonnès au comité du Prix Fémina », *Union nationale des femmes*, 1^{er} juin 1946, p. 11.

« Le livre de la semaine », *Les Nouvelles littéraires, artistiques, et scientifiques*, Paris, Larousse, 16 décembre 1939.

ARRAGONES Claude, « Mort de Léontine Zanta », *Journal des débats politiques et littéraires*, 24 juin 1942.

ARNYVELDE André, « Les fleurs de la Doctoresse », *Les Annales*, 31 mai 1914, p. 461.

BRIERE Yves de la, « L'instruction secondaire des jeunes françaises enseignement laïque et enseignement catholique », *Études*, avril 1920, p. 101-105.

LAMPERIERE Anna, « La création d'un enseignement supérieur féminin », *Revue internationale de l'enseignement*, 1903, t. 2, p. 312-317.

MATHIS Suzy, « Mlle Léontine Zanta. La première femme française ayant obtenu le titre de docteur en philosophie pour le grand doctorat d'État », *Les Dimanches de la femme : supplément de la « Mode du jour »*, 29 décembre 1935, p. 3.

PICAVET François, « L'enseignement supérieur des filles », *RIE*, 1906, t. 1, p. 294-297.

YVER Colette, « L'Intellectuelle », *La liberté*, 16 mai 1921.

Autres

Annuaire de commerce Didot-Bottin, Paris, Firmin-Didot Frères.

Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique, t. 8, 11 mars 1878-28 mars 1882.

CHARRIER Edmée, *L'Évolution intellectuelle féminine*, thèse de doctorat, Paris, Université de Paris, 1931.

GRIMAUD Louis, *Histoire de la liberté d'enseignement en France depuis la chute de l'ancien régime jusqu'à nos jours*, thèse de doctorat, Grenoble, Université de Grenoble, 1898.

Sitographie

Base Léonore pour la consultation des dossiers de la Légion d'honneur :

<https://www.leonore.archives-nationales.culture.gouv.fr/ui/>

Bibliothèque historique de l'éducation : <https://education.persee.fr>

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/accueil/fr/content/accueil-fr?mode=desktop>

Maitron : <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr>.

Munae : <https://www.reseau-canope.fr/musee/fr/connaitre/les-collections.html>

Ressources numériques en histoire de l'éducation (RHE) : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/>

Bulletin de l'Instruction publique, consultable en ligne : <https://education.persee.fr/collection/baip>

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

Approches méthodologiques et théoriques

ABBOTT Andrew, « 1. Écologies liées : à propos du système des professions » dans MENGER Pierre-Michel (dir.), *Les professions et leurs sociologies : Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2016, p. 29-50.

AURICCHIO Laura, *The Marquis: Lafayette Reconsidered*, New York, Alfred A. Knopf, 2014.

BAUBEROT Jean et ENCREVE André, *L'histoire religieuse de la France : 19^e-20^e siècle : problèmes et méthodes*, Paris, Éditions Beauchesne, 1975.

BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil, 1988.

BERAUD Céline, DURIEZ Bruno, GASQUET Béatrice de (dir.), *Sociologues en quête de religion*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2018.

BILGE Sirma et COLLINS Patricia Hill, *Intersectionnalité : une introduction*, Paris, Éditions Amsterdam, 2023.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 2000, vol. 132, n° 1, p. 55-66.

BOLTANSKI Luc, « L'espace positionnel : multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe », *Revue française de sociologie*, 1973, vol. 14, n° 1, p. 3-26.

BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de minuit, 1979.

- « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1979, vol. 30, n° 1, p. 3-6.

- « Le capital social », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1980, vol. 31, n° 1, p. 2-3.

- « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1982, vol. 43, n° 1, p. 58-63.

- *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, 1991.

BOURDIEU Pierre et BOLTANSKI Luc, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1976, vol. 2, n° 2, p. 3-73.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.

BRIAND Jean-Pierre, CHAPOULIE Jean-Michel et PERETZ Henri, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, vol. 20, n° 4, p. 669-702.

BUSCATTO Marie, « La forge conceptuelle. “Intersectionnalité” : À propos des usages épistémologiques d’un concept (très) à la mode », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2016, vol. 47, n° 2, p. 101-115.

CAPPIELLO Pascale et VENTURINI Patrice, « Usages de l’approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l’éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste », *Carrefours de l’éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 237-252.

CHAMPY Florent, *La sociologie des professions*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.

CHAPOULIE Jean-Michel, « La conception de la sociologie empirique d’Everett Hughes », *Sociétés Contemporaines*, 1997, vol. 27, n° 1, p. 97-109.

CHARLOT Bernard, « Formes et enjeux des recherches en éducation et formation », *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle*, 2017, vol. 50, n° 1-2, p. 17-30.

CHARMASSON Thérèse, *L’histoire de l’enseignement (XIX^e-XX^e siècles) : guide du chercheur*, 2^e édition revue et Augmentée., Paris, Institut national de recherche pédagogique Comité des travaux historiques et scientifiques, 2006.

CHAUVIN Sébastien et JAUNAIT Alexandre, « L’intersectionnalité contre l’intersection », *Raisons politiques*, 2015, vol. 58, n° 2, p. 55-74.

CRAHAY Marcel, AUDIGIER François et DOLZ Joaquim, « Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d’investigation scientifique ? » dans *Curriculum, enseignement et pilotage*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2006, p. 7-37.

DELLA SUDDA Magali et PAOLETTI Marion, « Excluante, l’écriture inclusive ? », *Travail, genre et sociétés*, 2022, vol. 47, n° 1, p. 149-152.

DELPY Pierre-Marie, « La prosopographie, une ressource pour l’histoire sociale », *Hypothèses*, 2015, vol. 18, n° 1, p. 263-274.

DEMAZIERE Didier, *Andrew Abbott et l’héritage de l’école de Chicago*, Paris, Éditions EHESS, 2016.

DESROSIERES Alain, « Comment faire des choses qui tiennent : histoire sociale et statistique », *Histoire & Mesure*, 1989, vol. 4, n° 3, p. 225-242.

DUBAR Claude, TRIPIER Pierre et BOUSSARD Valérie, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 2015.

GOBLOT Edmond, *La barrière et le niveau*, Paris, Presses universitaires de France, 1925.

GUIBERT Joël et JUMEL Guy, *La socio-histoire*, Paris, Armand Colin, 2002.

HUREL Daniel-Odon, *Guide pour l’histoire des ordres et congrégations religieuses (France, XVI^e-XX^e siècles)*, Turnhout, Belgique, Brepols, 2001.

JONNAERT Philippe, DEPOVER Christian et MALU Raïssa, « Chapitre 1. Innovation et mise en œuvre du curriculum : formes, modalités et stratégies du changement en éducation » dans Philippe

- Jonnaert, Christian Depover, Raïssa Malu (dir.), *Curriculum et situations*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2020, p. 19-40.
- JONNAERT Philippe, ETTAYEBI Moussadak et DEFISE Rosette, « Chapitre 2. Curriculum : une clarification conceptuelle » dans Philippe Jonnaert, Christian Depover, Raïssa Malu (dir.), *Curriculum et compétences*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2009, p. 35-58.
- JUSSEAUME Anne, « Les archives des congrégations religieuses féminines : nouvelles sources et nouveaux objets pour l'histoire sociale à l'époque contemporaine », *Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, 2016, n° 128-2.
- KALIFA Dominique, « L'histoire culturelle contre l'histoire sociale ? » dans Laurent Martin, Sylvain Venayre (dir.), *L'histoire culturelle du contemporain*, Paris, Nouveau Monde Éditions, 2005, p. 75-84.
- KARILA-COHEN Pierre, « L'autorité, objet d'histoire sociale », *Le Mouvement Social*, 2008, vol. 224, n° 3, p. 3-8.
- KARILA-COHEN Pierre et LE BIHAN Jean, « L'empire de la notation (France, XIX^e siècle). Deuxième partie : la fabrique des rôles », *Genèses*, 2019, vol. 115, n° 2, p. 75-100.
- LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.
- LAURENS Jean-Paul, « La revue Sociologie catholique (1892-1908) », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 225-244.
- LEBEAUME Joël, « Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs », *Éducation et didactique*, 2019, n° 13-1, p. 43-59.
- LEMERCIER Claire, « Les carrières des membres des institutions consulaires parisiennes au XIX^e siècle », *Histoire & mesure*, 2005, XX-1/2, p. 59-95.
- LEMERCIER Claire, OLLIVIER Carine et ZALC Claire, « Articuler les approches qualitatives et quantitatives : Plaidoyer pour un bricolage raisonné » dans *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2015, p. 125-143.
- LEMERCIER Claire et ZALC Claire, *Méthodes quantitatives pour l'historien*, Paris, La Découverte, 2020.
- MARRY Catherine, *Les femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*, Paris, Belin, 2004.
- MARRY Catherine et JONAS Irène, « 34. Une féminisation irrégulière et inaboutie du monde académique : le cas de la recherche en biologie » dans Didier Demazière, Charles Gadéa (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*, Paris, La Découverte, 2009, p. 402-412.
- MENSION-RIGAU Éric, *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au 20^e siècle*, Paris-Marseille, Rivages, 1990.
- *Aristocrates et grands bourgeois : éducation, traditions, valeurs*, Paris, Perrin, 2000.
- MOLETTE Charles, *Guide des sources de l'histoire des congrégations féminines françaises de vie active*, Paris, Éditions de Paris, 1974.
- NOIRIEL Gérard et CHARTIER Roger, « L'histoire culturelle aujourd'hui. Entretien avec Roger Chartier », *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 1994, vol. 15, n° 1, p. 115-129.

NOULIN Frank et WAGNIART Jean-François, « La place de l'histoire sociale : de la recherche à l'enseignement », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 2014, n° 122, p. 19-43.

PASSERON Jean-Claude, « L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues », *Sociétés contemporaines*, 1990, n° 1, p. 7-45.

PHILIPPE Yann, « Une innovation impossible ? Noter les policiers new-yorkais (1900-1920) », *Genèses*, 2018, vol. 113, n° 4, p. 63-92.

PINÇON Michel, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, 2000.

- *Sociologie de Paris*, Paris, La Découverte, 2004.

PRIVAT Jean-Marie, « Sur La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage de Jack Goody », *Questions de communication*, 2018, n° 33, p. 299-323.

ROGERAT Chantal, « L'histoire de Michelle Perrot », *Travail, genre et sociétés*, 2002, vol. 8, n° 2, p. 5-20.

SERRE Delphine, « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2012, vol. 191-192, n° 1-2, p. 4-13.

VAÏSSE Maurice, *La paix au XX^e siècle*, Paris, Belin, 2004.

WEBER Thorstein, *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard, 1970.

Histoire générale de la France

GOURLAY Patrick, « Charles Daniélou (1878-1958). La brillante et atypique carrière d'un Finistérien sous la Troisième République », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, 1996, vol. 103, n° 4, p. 99-121.

GUICHARD Éric et NOIRIEL Gérard (dir.), *Construction des nationalités et immigration dans la France contemporaine*, Paris, Éditions Rue d'ULM, 1997.

HORNE Janet, « Le Musée social à l'origine : les métamorphoses d'une idée », *Le Mouvement social*, 1995, n° 171, p. 47-69.

LERNER Henri, *La Dépêche, journal de la Démocratie. Contribution à l'Histoire du Radicalisme en France sous la Troisième République*, thèse de doctorat, Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 1979.

MARTIN-FUGIER Anne, *Les salons de la III^e République. Art, littérature, politique*, Paris, Perrin, 2009.

MICHEL Alain-René et VANDENBUSSCHE Robert (dir.), *L'idée de paix en France et ses représentations au XX^e siècle*, Villeneuve d'Ascq, Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion, 2001.

RICHEZ Sébastien, « Postiers et facteurs en France depuis deux siècles », *Flux*, 2007, vol. 70, n° 4, p. 88-92.

Paris

CHADYCH Danielle, LEBORGNE Dominique et LEBAR Jacques, *Atlas de Paris : évolution d'un paysage urbain*, Paris, Parigramme, 2007.

CHARLE Christophe, *Paris, fin de siècle. Culture et politique*, Paris, Seuil, 1998.

- *Capitales européennes et rayonnement culturel : XVIII^e - XX^e siècles*, Paris, Éditions Rue d'ULM, 2004.

- *Paris, « capitales » des XIX^e siècles*, Paris, Éditions du Seuil, 2021.

CHARLE Christophe, JEANPIERRE Laurent et RENAUT Sophie, *La vie intellectuelle en France*, Paris, Éditions Points, 2019.

GRANGE Cyril, *Une élite parisienne : les familles de la grande bourgeoisie juive, 1870-1939*, Paris, CNRS Éditions, 2015.

GREEN Nancy L., *Les Américains de Paris. Hommes d'affaires, comtesses et jeunes oisifs, 1880-1941*, Paris, Belin, 2014.

MARCHAND Bernard, *Paris, histoire d'une ville (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Seuil, 2017.

PINOL Jean-Luc et GARDEN Maurice, *Atlas des Parisiens : de la Révolution à nos jours*, Paris, Parigramme, 2009.

TOPALOV Christian, BACIOCCHI Stéphane, BACKOUCHE Isabelle et BÜHLMANN Felix, *Philanthropes en 1900 : Londres, New York, Paris, Genève, Ivry-sur-Seine*, Creaphis Éditions, 2019.

Religion et laïcité

Les catholiques libéraux au XIX^e siècle : actes du colloque international d'histoire religieuse de Grenoble des 30 septembre-3 octobre 1971, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1974.

AVANZINI Guy, « La pédagogie de l'Assomption : quelle spécificité ? » dans Olivier Legendre (dir.), *Mère Eugénie Milleret. Fondatrice des religieuses de l'Assomption. Actes du colloque du Centenaire, Cannes 24 et 25 avril 1998*, Paris, Don Bosco, 1999.

BAUBEROT Jean, *Histoire de la laïcité en France*, Paris, Presses universitaires de France, 2010.

BREJON DE LAVERGNEE Matthieu, « Les catholiques et Le Play. Affinités sociales et tensions intellectuelles », *Les Études Sociales*, 2009, vol. 149-150, n° 1-2, p. 3-7.

CABANEL Patrick, *Religion et culture dans les sociétés et dans les États européens de 1800 à 1914 : Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni, dans leurs limites de 1914*, Paris, Éditions Jacques Marseille Vuibert, 2001.

- *Le Dieu de la République : aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003.

- *Les mots de la laïcité*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2004.

- « Félix Pécaut, laïcité protestante et dreyfusisme » dans Emanuel Naquet et Gilles Manceron (dir.), *Être dreyfusard hier et aujourd'hui*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 159-163.

CABANEL Patrick et DURAND Jean-Dominique, *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914 : colloque international de Lyon, Université Jean -Moulin-Lyon-III, 12-13 juin 2003*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2005.

CHANET Jean-François, « La loi du 15 mars 1850. “Du comte de Falloux aux mécomptes de François Bayrou” », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2005, vol. 87, n° 3, p. 21-39.

CHANTIN Jean-Pierre, MOULINET Daniel, MAYEUR Jean-Marie et POULAT Émile (dir.), *La séparation de 1905 : les hommes et les lieux*, Paris, les Éditions de l'Atelier, 2005.

CHEROUTRE Marie-Thérèse, *Le Scoutisme au féminin. Les Guides de France, 1923-1998*, Paris, Le Cerf, 2002.

CHOLVY Gérard, *Histoire religieuse de la France contemporaine*, Toulouse, Privat, 1989.

CONDETTE Jean-François (dir.), *Éducation, religion, laïcité, XVI^e-XX^e siècles : continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants : [actes des deux journées d'études, 14 novembre 2008 et 27 novembre 2009, Université de Lille 3]*, Villeneuve d'Ascq, Institut de recherches historiques du Septentrion, 2010.

DUBESSET Mathilde, « Les engagements catholiques au féminin » dans *Les catholiques dans la République, 1905-2005*, Ivry sur Seine, Éditions de l'Atelier, 2005, p. 103-114.

DUMONS Bruno, « Mobilisation politique et ligues féminines dans la France catholique du début du siècle. La ligue des femmes françaises et la ligue patriotique des françaises (1901-1914) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, vol. 73, n° 1, p. 39-50.

DURIEZ Bruno, CAVALIN Tangi, FOUILLOUX Etienne et PELLETIER Denis (dir.), *Les catholiques dans la République : 1905-2005*, Paris, Les Éditions de l'atelier / Les Éditions ouvrières, 2005.

FABRE Rémi, « Raoul Allier et le projet de Séparation des Églises et de l'État 1904-1905 », *Études théologiques et religieuses*, 2007, vol. 82, n° 1, p. 27-36.

GADILLE Jacques, « Georges Goyau, historien des missions », *Outre-Mers. Revue d'histoire*, 1978, vol. 65, n° 241, p. 585-601.

GOYET Bruno et PICARD Emmanuelle, « Les mouvements catholiques pour la paix à travers les papiers du Père Yves de la Brière (s.j.) », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1993, vol. 30, n° 1, p. 14-20.

JUSSEAUME Anne, *Soin et société dans le Paris du XIX^e siècle : les congrégations religieuses féminines et le souci des pauvres*, thèse de doctorat, Paris, Sciences Politiques de Paris, 2016.

- « Résistances à la laïcisation », *Histoire urbaine*, 2018, n° 52, n° 2, p. 49-67.

- « Faire “famille” ou faire “communauté”. Les mots de la parenté chez les Filles de la Charité (XIX^e siècle-années 1930) », *Le Mouvement Social*, 2022, vol. 279, n° 2, p. 83-99.

JUSSEAUME Anne et SCHOLL Sarah, « Les transmissions religieuses face à la sécularisation », *Histoire de l'éducation*, 2021, n° 155, p. 9-23.

LALOUEITE Jacqueline, *La République anticléricale : XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, 2002.

LANGLOIS Claude, « Les effectifs des congrégations féminines au XIX^e siècle. De l'enquête statistique à l'histoire quantitative », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1974, vol. 60, n° 164, p. 39-64.

- « Le Catholicisme au féminin », *Archives de sciences sociales des religions*, 1984, vol. 29, n° 57.1, p. 29-53.
- *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, Paris, Éditions du Cerf, 1985.
- « Les champs délaissés », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 2000, vol. 86, n° 217, p. 757-769.
- LANGLOIS Claude et MAYEUR Jean-Marie, « Sur l'histoire religieuse de l'époque contemporaine », *Revue Historique*, 1974, t. 252, fasc. 2 (512), p. 433-444.
- MAYEUR Jean-Marie, *La séparation de l'Église et de l'État*, Paris, René Julliard, 1966.
- POULAT Émile, *Liberté, laïcité : la guerre des deux France et le principe de la modernité*, Paris, Éditions du Cerf Éditions Cujas, 1988.
- ROGERS Rebecca, « Le catholicisme au féminin. Thirty Years of Women's History », *Historical Reflections*, 2013, n° 39/1, p. 82-100.
- SAVOYE Antoine, « Le clergé catholique leplaysien du diocèse de Paris, de la création des Unions de la paix sociale (1875) à Rerum Novarum (1891) », *Les Études Sociales*, 2009, vol. 149-150, n° 1-2, p. 79-100.
- SORREL Christian (dir.), *Éducation et religion, XVIII^e - XX^e siècles : actes de la XIII^e Université d'été d'histoire religieuse, Paris, 10-13 juillet 2004*, Chambéry, Université de Savoie, Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, 2006.
- SUDDA Magali Della, « La politique malgré elles. Mobilisations féminines catholiques en France et en Italie (1900-1914) », *Revue française de science politique*, 2010, vol. 60, n° 1, p. 37-60.
- « L'action catholique féminine au XX^e siècle. Éclairer les transformations d'un engagement catholique à la lumière du genre » dans Bruno Duriez, Olivier Rota et Catherine Vialle (dir.), *Femmes catholiques, femmes engagées. France, Belgique, Angleterre, XX^e siècle*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2019, p. 101-114.

Femmes et genre

- BARD Christine, « La crise du féminisme en France dans les années trente », *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 1995, n° 4-5, p. 13-27.
- *Les filles de Marianne. Histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, Fayard, 1995.
- *Les femmes dans la société française au 20^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2003.
- « L'impact du genre » dans Jean-François Sirinelli, Pascal Cauchy, Claude Gauvard (dir.), *Les historiens français à l'œuvre, 1995-2010*, Paris, Presses universitaires de France, 2010, p. 205-235.
- (dir.), *Les féministes de la première vague*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.
- BATTAGLIOLA Françoise, *Histoire du travail des femmes*, Paris, La Découverte, 2008.

BATTAGLIOLA Françoise, BERTAUX-WIAME Isabelle, FERRAND Michèle et IMBERT Françoise, *Dire sa vie entre travail et famille : la construction sociale des trajectoires*, Paris, CSU, 1991.

BERAUD Céline, « Quand les questions de genre travaillent le catholicisme », *Études (Paris. 1897)*, 2011, vol. 414, n° 2, p. 211-221.

BERAUD Céline et THOMASSET Alain, « Études de genre et catholicisme », *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2020, vol. 308, n° 4, p. 63-75.

BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre et REVILLARD Anne, *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck, 2020.

BERTUCCI Marie-Madeleine, « Le féminisme noir aux États-Unis : modalités d'une logique minoritaire », *Le français aujourd'hui*, 2008, vol. 163, n° 4, p. 93-101.

BUSCATTO Marie et MARRY Catherine, « “Le plafond de verre dans tous ses éclats”. La féminisation des professions supérieures au XX^e siècle », *Sociologie du travail*, 2009, vol. 51, n° 2, p. 170-182.

CHARLERY Hélène, « Le patriarcat ou le féminisme noir », *Revue française d'études américaines*, 2007, vol. 114, n° 4, p. 77-87.

COHEN Yolande, « Le Conseil national des femmes françaises (1901-1939). Ses fondatrices et animatrices juives », *Archives Juives*, 2011, vol. 44, n° 1, p. 83-105.

COMBAZ Gilles, « L'inspection dans l'enseignement primaire. Une voie professionnelle qui favorise l'égalité entre les femmes et les hommes ? », *Éducation et formations*, 2018, n° 97, p. 93-112.

DOWNS Laura Lee et LAUFER Jacqueline, « Les patronnes », *Travail, genre et sociétés*, 2005, vol. 13, n° 1, p. 27-30.

DUMONS Bruno, « Les congrès Jeanne d'Arc ou la vitrine d'un “féminisme” chrétien » dans Claude Langlois et Christian Sorrel (dir.), *Le catholicisme en congrès (XIX^e-XX^e siècles)*, Lyon, LARHRA, 2020, p. 83-97.

EPSTEIN Anne, « “Pas tout à fait des nôtres” : Anna Lampérière et les féministes au tournant du vingtième siècle » dans Christine Bard (dir.), *Les féministes de la première vague*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

FARGE Arlette et KLAPISCH-ZUBER Christiane, *Madame ou mademoiselle ? Itinéraires de la solitude féminine, XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Montalba, 1984.

FRAISSE Geneviève, *Muse de la raison : la démocratie exclusive et la différence des sexes*, Aix-en-Provence, Alinéa, 1989.

- *Les femmes et leur histoire*, Paris, Gallimard, 1998.

FOUQUET Annie, « Les femmes chefs d'entreprise : le cas français », *Travail, genre et sociétés*, 2005, vol. 13, n° 1, p. 31-50.

- GALLOT Fanny, « L'agency : un concept heuristique pour penser le genre et les classes populaires », *Écrire l'histoire. Histoire, Littérature, Esthétique*, 2021, n° 20-21, p. 35-42.
- GALLOT Fanny et TABUTAUD Amandine, « Du renouveau de l'histoire des femmes au travail : note critique autour de quelques travaux récents », *Sociologie du travail*, 2019, vol. 61, n° 3.
- GARDEY Delphine, *Un monde en mutation : les employés de bureau en France, 1890-1930 féminisation, mécanisation, rationalisation*, Lille, 1995.
- « Histoires de pionnières », *Travail, genre et sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 29-34.
- « 30. Le travail des femmes en France et en Grande-Bretagne de la révolution industrielle à la Seconde Guerre mondiale » dans Margaret Maruani (dir.), *Travail et genre dans le monde*, Paris, La Découverte, 2013, p. 318-326.
- GERARDIN-LAVERGE Mona, « Queeriser la langue, dénaturiser le genre », *Cahiers du Genre*, 2020, vol. 69, n° 2, p. 31-58.
- GILES Mark S., « Special Focus: Dr. Anna Julia Cooper, 1858-1964: Teacher, Scholar, and Timeless Womanist », *The Journal of Negro Education*, vol. 75, n° 4, p. 621-634.
- HENNETTE-VAUCHEZ Stéphanie, « Laïcité et égalité entre les sexes : une mutation du débat public ? », *Travail, genre et sociétés*, 2021, vol. 45, n° 1, p. 147-150.
- MALEPRADE Henri, *Léontine Zanta (1872-1942) vertueuse aventurière du féminisme*, Paris, Rive Droite, 1997.
- MARUANI Margaret (dir.), *Je travaille donc je suis. Perspectives féministes*, Paris, La Découverte, 2018.
- MOSCONI Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1994.
- MUEL-DREYFUS Francine, *Vichy et l'éternel féminin. Contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps*, Paris, Seuil, 1996.
- OFFEN Karen M., *Globalizing feminisms, 1789-1945*, London, Routledge, 2010.
- *The woman question in France, 1400-1870*, Cambridge, Cambridge University Press, 2017.
- OFFEN Karen M., KNIBIEHLER Yvonne et KNIBIEHLER Geneviève, *Les féminismes en Europe, 1700-1950 : une histoire politique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes Terre de brume, 2012.
- PAVARD Bibia, ROCHEFORT Florence et ZANCARINI-FOURNEL Michelle, *Ne nous libérez pas, on s'en charge : Une histoire des féminismes de 1789 à nos jours*, Paris, La Découverte, 2020.
- PERROT Michelle, *Le chemin des femmes*, Paris, Robert Laffont, 2019.
- PINSON Guillaume, « La femme masculinisée dans la presse mondaine française de la Belle Époque », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2009, n° 30, p. 211-230.

RENNES Juliette, *Femmes en métiers d'hommes. Cartes postales 1890-1930*, Saint-Pourçain-sur-Sioule, Bleu autour, 2013.

- *Le mérite et la nature : une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, Paris, Fayard, 2014.

REYNOLDS Siân, « Laura Lee DOWNS, Writing Gender History », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2006, n° 23, p. 353-356.

RICHMOND Sarah, « Les débuts de la Société pour la promotion de l'emploi des femmes à Londres (1859-fin XIX^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 91-109.

RIPA Yannick, *Les femmes, actrices de l'histoire : France, de 1789 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2016.

ROBERTS Mary Louise, *Civilization without Sexes: Reconstructing Gender in Postwar France, 1917-1927*, Chicago, University of Chicago Press, 1994.

- *Disruptive Acts The New Woman in Fin-de-Siècle France*, Chicago, The University of Chicago Press, 2002.

ROCHFORD Florence (dir.), *Le pouvoir du genre Laïcités et religions 1905-2005*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007.

ROCHFORD Florence et SANNA Maria Eleonora (dir.), *Normes religieuses et genre*, Paris, Armand Colin, 2013.

ROSIER Laurence, « Écriture inclusive, j'écris ton nom », *La Revue Nouvelle*, 2018, vol. 2, n° 2, p. 42-50.

SCHWEITZER Sylvie, *Les femmes ont toujours travaillé : une histoire de leurs métiers, XIX^e et XX^e siècle*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2002.

- « Du vent dans le ciel de plomb ? L'accès des femmes aux professions supérieures, XIX^e-XX^e siècles », *Sociologie du travail*, 2009, vol. 51, n° 2, p. 183-198.

SCOTT Joan, « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, 1988, n° 37-38, p. 125-153.

THEBAUD Françoise, *Les femmes au temps de la guerre de 14*, Paris, Stock, 1986.

-*Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon, ENS Éditions, 2007.

THIVEND Marianne, KRAMPL Ulrike et PICCO Dominique, *Manières d'apprendre (XVIII^e-XX^e siècles) : quand le genre s'en mêle*, Vigneux-sur-Seine, Association Mnémosyne, 2017.

TILLY Louise A. et SCOTT Joan Wallach, *Les femmes, le travail et la famille*, Paris, Payot & Rivages, 2002.

VIRGILI Fabrice, « L'histoire des femmes et l'histoire des genres aujourd'hui », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, vol. 75, n° 3, p. 5-14.

WALTON Whitney, « Sexe, genre et sociabilité », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2008, n° 28, p. 145-158.

WOODHEAD Linda, « Les différences de genre dans la pratique et la signification de la religion », *Travail, genre et sociétés*, 2012, vol. 27, n° 1, p. 33-54.

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, *Histoire des femmes en France, XIX^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

- « Genre et laïcisation, jeux d'échelles du national au local » dans Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre. Laïcités et religions 1905-2005*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007.

- « Laïcité, égalité des sexes et mixité scolaire », *Spirale*, 2007, n° 39, p. 29-51.

ZALC Claire, « Femmes, entreprises et dépendances. Les entrepreneuses étrangères à Paris dans l'entre-deux-guerres », *Travail, genre et sociétés*, 2005, vol. 13, n° 1, p. 51-74.

Éducation

AINVAL Christiane D', *Le couvent des oiseaux. Ces jeunes filles de bonne famille*, Paris, Perrin, 1991.

ALBISETTI James C., « American Women's Colleges through European Eyes, 1865-1914 », *History of Education Quarterly*, 1992, vol. 32, n° 4, p. 439-458.

ALIX Sébastien-Akira, « Une éducation nouvelle, scientifique et professionnelle pour les jeunes femmes à Paris. L'œuvre d' Aimée Fiévet (1866-1962) », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2021, vol. 68, n° 2, p. 33-44.

ASSAN Valérie, « Judaïsme et entrée dans la modernité : le projet de l'Alliance israélite universelle », *Le Télémaque*, 2017, n° 52, n° 2, p. 43-54.

ASCHIERI Gérard, ROUX Patrick et POU CET Bruno, *Publique ou privée : quelle école pour nos enfants ?*, Cherves-Richemont, Le Muscadier, 2012.

BALANDA Flavien Bertran de, « Bonald et Le Play : une inattendue rencontre », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 283-297.

BALLION Robert, *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock, 1982.

BARREAU Jean-Michel, « Vichy, idéologue de l'école », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1991, vol. 38, n° 4, p. 590-616.

BELLAIGUE Christina de, *Educating Women: Schooling and Identity in England and France, 1800-1867*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

BETANCUR Carlos-Mario Molina, *La loi Falloux : abrogation ou réforme ?*, Paris, LGDJ, 2001.

BLANCHARD Marianne, « Quand féminisation rime avec légitimation : les écoles supérieures de commerce, du début des années 1960 au début des années 1990 », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 167-192.

- *Les écoles supérieures de commerce : sociohistoire d'une entreprise éducative en France*, Paris, Éditions Classiques Garnier numérique, 2015.

- BODE Gérard, « À la recherche de l'Arlesienne : l'enseignement commercial en France (1800-1940) », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 43-89.

BONNET Annabelle, *La barbe ne fait pas le philosophe : les femmes et la philosophie en France (1880-1949)*, Paris, CNRS Éditions, 2022.

BOURGADE Germaine, *Contribution à l'étude d'une histoire de l'éducation féminine à Toulouse : de 1830 à 1914*, Toulouse, Publication de l'Université de Toulouse Le Mirail, 1980.

BREJON DE LAVERGNEE Matthieu, « Congrégations féminines et "éducation populaire" : l'exemple des sœurs de Saint-Vincent-de-Paul avant les lois Ferry », *Revue d'histoire du XIX^e siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIX^e siècle*, 2017, n° 55, p. 93-107.

- *Le temps des cornettes : histoire des Filles de la Charité XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Fayard, 2018.

BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel, *Les collèges du peuple : L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019.

BRIAND Jean-Pierre, CHAPOULIE Jean-Michel et PERETZ Henri, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, vol. 20, n° 4, p. 669-702.

BRUEZIERE Maurice, *L'Alliance française : histoire d'une institution [1883-1983]*, Paris, Hachette, 1983.

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

CABANEL Patrick et ENCREVE André, « Les protestants, l'école et la laïcité, XVIII^e-XX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, 2006, n° 110.

CAPLAT Guy, *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, INRP, 1997.

CASPARD Pierre, LUC Jean-Noël, et SAVOIE Philippe, *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2005.

CASTETS Jean, « Genre et mixité des certifications professionnelles, d'une guerre à l'autre », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18.

CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

- *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

- « Sur les rapports des classes populaires et moyennes à l'école (France, 1910-1950) : quelle "demande sociale" d'instruction prolongée ? », *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 2018, n° 65-3, n° 3, p. 59-93.

CHARLE Christophe, *La République des universitaires*, Paris, Le Seuil, 1994.

- « Les femmes dans l'enseignement supérieur. Dynamiques et freins d'une présence 1946-1992 » dans Vincent Duclert, Rémi Fabre, Patrick Fridenson, *Avenirs et avant-gardes en France XIX^e-XX^e siècles*, Paris, La Découverte, 1999, p. 84-105.
- *Histoire des universités*, Paris, Presses universitaires de France, 2007.
- CHARLE Christophe et VERGER Jacques, *Histoire des universités XII^e-XXI^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 2012.
- CHARRON Hélène, « Éducation des femmes et rapports de genre dans les groupes leplaysiens et au Musée social au tournant des XIX^e et XX^e siècles », *Les Études Sociales*, 2010, vol. 151, n° 1, p. 83-116.
- CHARVET Amandine, *De primaires à secondaires ? Les enseignant.e.s des écoles primaires supérieures de la Troisième République*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris Cité, 2022.
- CHATELET Anne-Marie, LERCH Dominique, LUC Jean-Noël (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*, Paris, Éditions Recherches, 2003.
- CHAUBET François, « L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914) », *Revue historique*, 2004, n° 2004/4 (n° 632), p. 763-785.
- CHERMETTE Laurent, « GABELLE, Henri (1867-1936). Directeur du CNAM (1915-1931) », *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, 1994, vol. 19, n° 1, p. 552-554.
- CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.
- *Histoire de l'agrégation*, Paris, Éditions Kimé, 2016.
- CHOLVY Gérard, « L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1995, n° 206, p. 7.
- CHRISTEN-LECUYER Carole, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e République : l'étudiante », *Clio. Histoire, Femmes et Société*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, n° 4, 1996, p. 166-176.
- « Un thé chez des étudiantes parisiennes », *Clio. Histoire, Femmes et Société*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, n° 4, 1996, p. 202-214.
- « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 35-50.
- CLAVE Yannick, « Les proviseurs de lycée au XIX^e siècle (1802-1914) », *Histoire de l'éducation*, 2022, vol. 158, n° 2, p. 9-62.
- CŒUR Marc Le, « Les lycées dans la ville : l'exemple parisien (1802-1914) », *Histoire de l'éducation*, 2001, n° 90, p. 131-167.
- « L'architecture et l'installation matérielle des lycées. La réglementation et sa mise en œuvre (1802-1940) » dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 2005, p. 363-380.
- COMPÈRE Marie-Madeleine, *Du collège au lycée (1500-1850) : généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard Julliard, 1985.

CONCHON Marie-Josèphe, *Marguerite Teillard-Chambon : En communion avec Pierre Teilhard de Chardin*, Paris, Salvator, 2016.

CONDETTE Jean-François, *La faculté des lettres de Lille de 1887 à 1945, Une faculté dans l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1999.

- « “Les Cervelines” ou les femmes indésirables », *Carrefours de l'éducation*, 2003, vol. 15, n° 1, p. 38-61.

- « Les recteurs d'académie en France de 1809 à 1940 : évolution d'une fonction administrative », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2004, vol. 51-1, n° 1, p. 62-93.

- *Les lettrés de la République : Les enseignants de la Faculté des Lettres de Douai puis Lille sous la Troisième République (1870-1940)*, Villeneuve d'Ascq, Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion, 2006.

- *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, Institut national de recherche pédagogique, Lyon, 2006, vol. 3, t. II, dictionnaire biographique.

- *Les personnels d'inspection : contrôler, évaluer, conseiller les enseignants retour sur une histoire France-Europe, XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.

- (dir.), *Le coût des études : modalités, acteurs et implications sociales, XVI^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.

- *L'école une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVI^e siècle - XX^e siècle)*, Lille, Revue du Nord, 2013.

- *Les écoles dans la guerre : acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e-XX^e siècles)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014.

- *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e - XX^e siècle)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

CONDETTE Jean-François et SAVOYE Antoine, « Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936) : Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 61-88.

CONDETTE Jean-François, LUC Jean-Noël, VERNEUIL Yves, *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle*, Malakoff, Armand Colin, 2020.

CURTIS Sarah Ann, *L'enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003.

DAUPHIN Stéphanie, « Le vice-recteur Octave Gréard, rénovateur des lycées parisiens (1880-1895) » dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 2005, p. 415-425.

DELAPLACE Jean-Michel, *Georges Herbert - Sculpteur de corps*, Paris, Vuibert, 2005.

DELORME-HOECHSTETTER Marielle, « Aux origines d'HEC Jeunes Filles, Louli Sanua », *Travail, genre et sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 77-91.

- DEMEULENAERE-DOUYERE Christiane, « Un précurseur de la mixité : Paul Robin et la coéducation des sexes », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 125-132.
- DESSERTINE Dominique et MARADAN Bernard, « Patronages catholiques, patronages laïques entre les deux guerres », *Cahiers d'histoire*, 2002, n° 47-1.
- DORISON Catherine et KAHN Pierre, « Roger Gal et Louis Legrand ou les trente glorieuses de la réforme pédagogique », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 89-104.
- DUCLERT Vincent, « Mathilde Salomon. Une femme d'action au tournant du siècle » dans Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 43-72.
- DURAND Antonin (dir.), *Les voyages forment la jeunesse : Les boursières scientifiques David-Weill à la découverte du monde (1910-1939)*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2020.
- DURU-BELLAT Marie, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Annick et MARRY Catherine, « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, 2001, n° 42-2, p. 251-280.
- DUVAL Nathalie, « L'École des Roches : une école normande au rayonnement international », *Études Normandes*, 1999, vol. 48, n° 4, p. 34-62.
- *L'école des roches*, Paris, Belin, 2009.
- « Un projet d'école contre le baccalauréat : l'école des Roches (1898-1899) » dans *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Villeneuve d'Ascq, Revue du Nord, 2010, Hors-série, p. 169-181.
- DUVIGNACQ-CROISE Cécile, *L'école de la banlieue : l'enseignement féminin dans l'est parisien, 1880-1960*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.
- EPSTEIN Anne R., « Anna Lampérière, solidarité et citoyenneté féminine sous la Troisième République », *Genre & Histoire*, 2008, n° 3.
- ETTWILLER Éric, *L'enseignement secondaire des filles en Alsace-Lorraine et dans l'académie de Nancy de 1871 à 1940*, thèse de doctorat, Strasbourg, Université de Strasbourg, 2017.
- FABRE Mélanie, *Dick May, une femme à l'avant-garde d'un nouveau siècle (1859-1925)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019.
- *La craie, la plume et la tribune. Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880-1914)*, thèse de doctorat, Paris, EHESS, 2021.
- « La jeunesse de Fontenay : l'impulsion de Félix Pécaut pour un nouvel enseignement populaire, féminin et laïque (1880-1899) », *Histoire de l'éducation*, 2022, vol. 158, n° 2, p. 63-96.
- FAGUER Jean-Pierre, « Les effets d'une "éducation totale" », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1991, vol. 86, n° 1, p. 25-43.
- FONTANINI Christine, « Huit filles à l'aube du XX^e siècle », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 133-142.

GILLIG Jean-Marie, *Histoire de l'école laïque en France*, Paris, L'Harmattan, 2014.

GARNIER Bruno, « Université nouvelle et éducation nouvelle sur la route de l'égalité des chances (1918-1933) », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 23-39.

GEORGEL Jacques et THOREL Anne-Marie, *L'Enseignement privé en France du VIII^e au XX^e siècle*, Paris, Dalloz, 1995.

GERBOD Paul, « L'enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIX^e siècle (1800-1870) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 1988, vol. 2, n° 1, p. 8-11.

GERBOD Pierre, « Les catholiques et l'enseignement secondaire (1919-1939) », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1971, vol. 18, n° 3, p. 375-414.

GICQUEL Samuel et MOIGNE Frédéric Le (dir.), *L'Église dans l'enseignement secondaire : Les institutions catholiques en France (XIX^e-XXI^e siècles)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2022.

GIORGIO Jean-Pierre de (dir.), *L'école des jeunes filles : Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.

GOUBET Jean-François, « Montessori et Fröbel : l'affirmation d'un projet pédagogique propre à travers les multiples Éditions d'Il metodo della pedagogia scientifica. », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 11-25.

GUENNEC Géraldine Valès Le, *L'enseignement secondaire des jeunes filles à Paris de 1880 à 1938*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris Descartes, 2004.

GUISLIN Jean-Marc, « Le baccalauréat au prisme de l'enquête Ribot (1899) » dans Philippe Marchand (dir.), *Le baccalauréat 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Villeneuve d'Ascq, Revue du Nord-INRP, 2010.

GUTIERREZ Laurent, *L'éducation nouvelle et l'enseignement catholique en France : 1899-1939*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris 8, 2008.

- « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 105-136.

- « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 5-8.

HACQUARD Georges et PAUVERT Jean-Jacques, *Histoire d'une institution française : l'École alsacienne 1871-1891. [1]. Naissance d'une école libre*, Paris, Éditions Garnier frères, 1982.

HAENGGELI-JENNI Béatrice et HOFSTETTER Rita, « Pour l'Ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une "internationale de l'éducation" », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 137-159.

HELLINCKX Bart, DEPAEPE Marc et SIMON Frank, « The Educational Work of Catholic Women Religious in the XIXth and XXth Centuries. A Historiographical Survey », *Revue d'Histoire Ecclésiastique*, 2009, vol. 104, p. 529-549.

HERY Évelyne, « Quand le baccalauréat devient mixte », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 77-90.

- « La réforme pédagogique des lycées en 1902 », *Carrefours de l'éducation*, 2016, vol. 41, n° 1, p. 31-46.

- HOCHARD Cécile, « Une expérience de mixité dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1930 : le lycée Marcelin Berthelot à Saint-Maur-des-Fossés », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 113-124.
- HOUSSAYE Jean, *Femmes pédagogues Tome 2 Du XX^e au XXI^e siècle*, Paris, Éditions Fabert, 2009.
- HUGUET Françoise, « Les pensions et institutions privées secondaires pour garçons dans la région parisienne (1700-1940) », *Histoire de l'éducation*, 2001, vol. 90, n° 2, p. 205-221.
- HUITRIC Solenn, *Transformer les collèges communaux en lycées. La coproduction d'une action publique (1830-1880)*, thèse de doctorat, Lyon, École Normale Supérieure de Lyon, 2016.
- HULIN Nicole, *Les femmes et l'enseignement scientifique*, Paris, Presses universitaires de France, 2002.
- *Les femmes, l'enseignement et les sciences : un long cheminement (XIX^e - XX^e siècle)*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- HUNYADI Marie-Elise, *Promouvoir l'accès des femmes aux études et aux titres universitaires : un défi transnational ? L'engagement de la Fédération Internationale des Femmes Diplômées des Universités (1919-1970)*, Paris, Université de Paris, 2019.
- « Des résidences pour former des “citoyennes du monde” : le Foyer international des étudiantes et le club international Reid Hall à Paris (1906-1964) », *Revue française de pédagogie*, 2022, vol. 2022/2, n° 215, p. 57-69.
- INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS, *Le livre du centenaire : 1875-1975*, Paris, Beauchesne, 1975.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Crises de la société et crises de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, 1970.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane et SIROTA Régine, « La Barrière, Oui, Mais Le Niveau ? », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1981, vol. 70, p. 5-33.
- JEY Martine, « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *Le français aujourd'hui*, 2004, vol. 145, n° 2, p. 15-22.
- KARADY Victor, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2002, vol. 145, n° 1, p. 47-60.
- KARNAOUCH Denise, « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 21-41.
- KASPI André, ASSAN Valérie, ABITBOL Michel, BLACK Eugene Charlton et DANAN Ariel, *Histoire de l'Alliance israélite universelle : de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2010.
- KEVONIAN Dzovinar, TRONCHET Guillaume (dir.), *La Babel étudiante : la Cité internationale universitaire de Paris (1920-1950)*, Rennes, Presses universitaire de Rennes, 2013.
- KOLEBKA Hélène, « Émilie Brandt (1879-1963) et les jardins d'enfants : une ambassadrice ambivalente de la méthode Montessori », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 179-200.
- KROP Jérôme, « Apogée et déclin des institutions privées laïques dans le département de la Seine : usages sociaux de l'enseignement privé et concurrence scolaire (1850-1901) » dans Jean-François

Condette (dir.), *L'école une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVI^e siècle - XX^e siècle)*, Lille, Revue du Nord, 2013, p. 299-311.

KROP Jérôme, LEMBRE Stéphane (dir.) *Histoire des élèves en France. Volume 1. Parcours scolaires, genre et inégalités, XVII^e-XX^e siècles*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2020.

- *Histoire des élèves en France. Volume 2. Ordres, désordres et engagements (XVI^e-XX^e siècles)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2020.

LANFREY André, *Les catholiques et l'école, 1902-1914*, Lyon, Lyon 2, 1987.

LANFREY André et HONORE Jean, *Sécularisation, séparation et guerre scolaire : les catholiques français et l'école 1901-1914*, Paris, Éditions du Cerf, 2003.

LANGOUËT Gabriel et LEGER Alain, *Le choix des familles. École publique ou École privée ?*, Paris, Fabert, 1997.

LANGOUËT Gabriel, LEGER Alain et LELIEVRE Claude, *Public ou privé ? : trajectoires et réussites scolaires*, La Garenne-Colombes, Éditions de l'Espace européen : Éditions PUBLIDIX, 1991.

LAZZAROTTI Olivier, *L'État et l'enseignement privé : l'application de la loi Debré (1959)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011.

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

LEGRIS Patricia, « Michel Lanternier et le Centre Montessori de Rennes (1945-1969) : un engagement fondateur de longue haleine », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 127-156.

LELIEVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990.

LELIEVRE Françoise, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991.

LEMBRE Stéphane, « L'école Pratte, une expérience d'enseignement commercial pour les filles (1919-1940) », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 141-165.

- *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La Découverte, 2016.

LUC Jean-Noël, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.

- « Françoise Mayeur (1933-2006). Les territoires d'une historienne », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 7-28.

LUC Jean-Noël et SAVOIE Philippe, *L'État et l'éducation en France : XIX^e-XX^e siècles*, Lyon, Ecole normale supérieure de Lyon, Institut français de l'éducation, 2015.

LUCAS Nicole, *Éducation de femmes : héritages, expériences, identités*, Paris, L'Harmattan, 2013.

MANITAKIS Nicolas, « Etudiants étrangers, universités françaises et marché du travail intellectuel (fin du XIX^e – années 1930). Certifier sans gratifier, des titres universitaires pour l'exportation » dans Éric Guichard et Gérard Noiriel (dir.), *Construction des nationalités et immigration dans la France contemporaine*, Paris, ENS rue d'Ulm, 2014, p. 123-154.

MARCHAND Philippe (dir.), *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Villeneuve d'Ascq, Revue du Nord-INRP, 2010.

- MARTIN Monique de Saint, « Méritocratie ou cooptation ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2005, n° 39, p. 57-66.
- « Une “bonne” éducation : Notre-Dame des Oiseaux à Sèvres », *Ethnologie française*, 1990, vol. 20, n° 1, p. 62-70.
- MAYER Christine, « Éducation professionnelle et genre », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 111-140.
- MAYEUR Françoise, « Les Catholiques Libéraux et l'éducation des femmes » dans *Les catholiques libéraux au XIX^e siècle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1974, p. 421-440.
- *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.
- *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Perrin, 2008.
- MAYEUR Françoise, GADILLE Jacques (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle : à l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, Lyon, L'Hermès, 1980.
- MERLE Pierre, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 2000, vol. 55, n° 1, p. 15-50.
- *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2017.
- MOLE Frédéric, « 1905 : la “coéducation des sexes” en débats », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 43-63.
- « “L'École rénovée” : une revue d'éducation nouvelle entre anarchisme et syndicalisme (1908-1909) », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 9-22.
- MONTAGUTELLI Malie, « Les féministes et l'université américaine », *Revue LISA/LISA e-journal. Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone – Literature, History of Ideas, Images and Societies of the English-speaking World*, 2004, vol. II, n° 1, p. 99-100.
- MOSCONI Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1989.
- MOULINIER Pierre, *La naissance de l'étudiant moderne (XIX^e siècle)*, Paris, Belin, 2002.
- *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle : Migrations et formation des élites*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019.
- MYERS Christine D., « “Qu'elles continuent de frapper à la porte !” L'admission des femmes dans les universités écossaises à la fin du XIX^e siècle » dans Rebecca Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2014, p. 53-72.
- NICAULT Catherine, « Mathilde Salomon, pédagogue et pionnière de l'éducation féminine », *Archives Juives*, 2004, vol. 37, n° 1, p. 129-134.
- « Mathilde Salomon : une “Française israélite” à l'épreuve de l'affaire Dreyfus », *Archives Juives*, 2013, vol. 46, n° 1, p. 91-106.
- OFFEN Karen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, 1983, vol. 13, n° 2, p. 252-286.

OTTAVI Dominique, *De Darwin à Piaget Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, CNRS Éditions, 2016.

- « L'idée de développement chez Maria Montessori et son actualité », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 27-45.

PALLUAU Nicolas, « Les conditions d'émergence d'une élite : diffuser la réforme sociale par les Éclaireurs de France dans la décennie 1920 », *Le Télémaque*, 2011, vol. 39, n° 1, p. 67-80.

- *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances. 1919-1939*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.

PARIAS Louis-Henri et REMOND René, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981.

PERETZ Henri, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 1985, n° 32-2, p. 237-275.

PEZEU Geneviève, *Coéducation, coenseignement, mixité : filles et garçons dans l'enseignement secondaire en France (1916-1976)*, thèse de doctorat, Paris, Sorbonne Paris Cité, 2018.

- *Des filles chez les garçons. L'apprentissage de la mixité*, Paris, Vendémiaire, 2020.

- « L'enseignement mixte dans le secondaire entre les deux guerres : l'inéluctable application d'un impensé pédagogique », *Histoire de l'éducation*, 2022, n° 157, p. 261-293.

PICARD Emmanuelle, « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale », *Histoire de l'éducation*, 2009, n° 122, p. 11-33.

PIOBETTA Jean-Baptiste, *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Paris, J.-B. Baillière, 1937.

PIRONI Tiziana, « Maria Montessori, la Società Umanitaria et l'expérimentation des Maisons des enfants à Milan (1908-1923) », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 47-73.

PLONGERON Bernard, « Cent ans d'Alliance des maisons d'éducation chrétienne (1871-1971) », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1972, vol. 58, n° 161, p. 291-330.

POTTIN Marc-Antoine, « Dupanloup et l'éducation des filles » dans *Genre & Éducation : Former, se former, être formée au féminin*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2018, p. 353-365.

POUCET Bruno, « Chapitre 6. L'enseignement privé scolaire hors contrat : refuge ou refus de l'école ? » dans Julien Cahon, Michel Youenn (dir.), *Refus et refusés d'école*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2020, p. 89-104.

- « L'enseignement privé en France au XX^e siècle », *Carrefours de l'éducation*, 2002, vol. 13, n° 1, p. 152-171.

- *Liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Éditions Fabert, 2009.

- *L'enseignement privé en France*, Paris, Presses universitaires de France, 2012.

- « La formation des enseignants dans l'enseignement catholique avant la création des IUFM », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2013, vol. 46, n° 1, p. 73-93.

- « Les directeurs d'établissements secondaires privés catholiques. Retour sur une histoire » dans Jean-François Condette (dir.), *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècle)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 247-258.
- POULY Marie-Pierre, « La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 133, p. 5-41.
- PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- *L'enseignement est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986.
- « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, 2007, vol. 115-116, n° 3, p. 149-169.
- « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, 2008, n° 119, p. 29-81.
- PUCHE Amélie, *Les femmes à la conquête de l'université (1870-1940). Les implications sociales et universitaires de la poursuite du cursus scolaire dans l'enseignement supérieur par les femmes sous la Troisième République*, thèse de doctorat, Arras, Université d'Artois, 2020.
- *Les femmes à la conquête de l'université (1870-1940)*, Paris, L'Harmattan, 2022.
- RAYMOND Annick, « La coéducation dans l'Éducation nouvelle », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 65-76.
- « L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936) », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 41-60.
- RIONDET Xavier, « Les origines des Cahiers pédagogiques en 1945 », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2013, vol. 46, n° 3, p. 113-136.
- « Une expérience d'éducation régénératrice : l'École Freinet à Vence (1934-1939) », *Les Études Sociales*, 2016, vol. 163, n° 1, p. 151-171.
- « Henri Piéron, les enjeux d'une recension », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 245-256.
- RIONDET Xavier, HOFSTETTER Rita, GO Louis (dir.), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle. Itinéraires et connexions*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2019.
- RODRIGUE Aron, « Réflexions sur l'Alliance israélite universelle et l'histoire du judaïsme au XIX^e et XX^e siècles » dans Jérôme Bocquet (dir.), *L'enseignement français en méditerranée. Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 31-38.
- *De l'instruction à l'émancipation. Les enseignants de l'alliance israélite universelle et les juifs d'orient, 1860-1939*, Paris, Calmann-Lévy, 1989.
- ROGERS Rebecca, « French Education for British Girls in the Nineteenth Century », *Women's History Magazine*, 2002, n° 42, p. 21-29.
- « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 177-202.
- « Impensable mixité », *Travail, genre et sociétés*, 2004, vol. 11, n° 1, p. 183-188.

- *From the Salon to the Schoolroom. Educating Bourgeois Girls in Nineteenth-Century France*, University Park, The Pennsylvania State University Press, 2005.
 - « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 2006, n° 142, p. 135-149.
 - *Les demoiselles de la Légion d'honneur*, Paris, Perrin, 2006.
 - « The Politics of Writing the History of French Girls' Education », *History of Education Researcher*, 2007, n° 80, p. 136-144.
 - *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.
 - « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 37-79.
 - « L'internat pour filles au XIX^e siècle : une question de mœurs ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2014, n° 189, p. 43-53.
 - (dir.), *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2014.
 - « Quelles écoles professionnelles pour les jeunes filles pauvres ? », *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, 2017, vol. 55, n° 2, p. 109-123.
 - « Transformations du système scolaire et genre. Débats interprétatifs (France, XIX^e siècle) », *Encounters in Theory and History of Education*, 2018, n° 19, p. 52-69.
 - « French nuns go international: rereading histories of girls' education through a political and transnational lens » dans *Gender, Power Relations and Education in a Transnational World*, New York, Palgrave, 2020, p. 69-92.
 - « French variations on the education civilizing mission (19th-20th century). Chercher les missionnaires, cherchez les femmes » dans *Folds of Past, Present and Future. Liber amicorum Marc Depape*, Berlin, de Gruyter, 2021, p. 179-198.
 - « Écrire la vie d'une famille en institution : le journal du couple Bachellery (Paris, 1835-1852) », *Le Mouvement Social*, 2022, vol. 279, n° 2, p. 155-170.
- ROGERS Rebecca et MOLINIER Pascale (dir.), *Les femmes dans le monde académique : perspectives comparatives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016.
- ROL Cécile, « Travaux allemands sur Montessori (1990-2021) », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 209-215.
- SAUVE Georges, *Le Collège Stanislas : deux siècles d'éducation*, Chauray, Éditions Patrimoines & médias, 1994.
- SAVOIE Philippe, *Les enseignants du secondaire, XIX^e-XX^e siècles : le corps, le métier, les carrières textes officiels. Tome 1. 1802-1914*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2000.
- *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013.

- SAVOYE Antoine, « Frédéric Le Play, concepteur d'une éducation libérale », *Le Télémaque*, 2008, vol. 33, n° 1, p. 31-44.
- « Les pionnières de la méthode Montessori en France : diversité sociale et pluralité d'engagement (1910-1920) », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 75-104.
- « Les recherches historiques sur Maria Montessori en Italie (2000-2021) », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 201-208.
- « Quand Édouard Fuster faisait connaître la Société "Umanitaria" au public français », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 257-260.
- SAVOYE Antoine et OTTAVI Dominique, « Connaissez-vous Maria Montessori ? », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 9-10.
- SEGUY Jean-Yves, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, n° 36/3, p. 289-311.
- « Les classes "amalgamées" dans l'entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2007, n° 159, p. 47-58.
- SERINA-KARSKY Fabienne, « L'action philanthropique de Mary Cromwell pendant et après la Première Guerre mondiale : la méthode Montessori au secours de la petite enfance », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 105-125.
- SIGRIST Natalia Tikhonov, « Les femmes et l'université en France, 1860-1914. Pour une historiographie comparée », *Histoire de l'éducation*, 2009, n° 122, p. 53-70.
- SIRINELLI Jean-François, *Génération intellectuelle : khâgneux et normaliens dans l'entre-deux-guerres*, Paris, Fayard, 1988.
- SPAËTH Valérie, « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française », 2010, vol. 167, n° 3, p. 49-72.
- STEEL David, *Marie Souvestre : 1835-1905 pédagogue pionnière et féministe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.
- TALBOTT John E., *The Politics of Educational Reform in France, 1918-1940*, Princeton, Princeton University Press, 1969.
- TEINTURIER Sara, *L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique*, thèse de doctorat, Rennes, Rennes 1, 2013.
- « 6 - Coéducation, gémination, mixité. Un débat catholique dans l'entre-deux-guerres » dans Florence Rochefort et Maria Eleonora Sanna (dir.), *Normes Religieuses et Genre*, Paris, Armand Colin, 2013, p. 87-96.
- TERRAL Hervé, « Paul Lapie (1869-1927) : universitaire et bâtisseur de l'école laïque », *Carrefours de l'éducation*, 2005, vol. 19, n° 1, p. 121-137.
- THEVENIN André, *La Mission laïque française à travers son histoire 1902-2002*, Paris, Mission laïque française, 2002.
- THIERCE Agnès, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris, Belin, 1999.

- « “De l'école au ménage” : le temps de l'adolescence féminine dans les milieux populaires (III^e République) », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 1996, n° 4.

THIVEND Marianne, *Apprentissage et formations techniques et professionnelles de filles et de garçons, XIX^e-XX^e siècles*, Lyon, LARHRA, 2005.

- « Les congrégations religieuses et la société française d'un siècle à l'autre. Actes du colloque des 17-18 octobre 2003, Maison de la chimie », *Histoire de l'éducation*, 2005, n° 105, p. 124-126.

- *L'école républicaine en ville : Lyon, 1870-1914*, Paris, Belin, 2006.

- « L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre », *Histoire de l'éducation*, 2012, n° 136, p. 9-41.

- *Des femmes qui comptent. Le genre de l'enseignement commercial en France, seconde moitié du XIX^e siècle*, Paris, Université de Paris, 2021.

THIVEND Marianne et SCHWEITZER Sylvie, « État des lieux des formations techniques et professionnelles dans l'agglomération lyonnaise. XIX^e siècle - années 1960 », 2005, p. 171.

TIKHONOV-SIGRIST Natalia, « Les étudiantes étrangères dans les universités occidentales. Des discriminations à l'exil universitaire (1870-1914) » dans *Étudiants de l'exil. Migrations internationales et universités refuges (XVI^e-XX^e s.)*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, 2020, p. 105-118.

TRONCHET Guillaume, « L'ouverture internationale des universités en France (1860-1914) » dans Christophe Charle (dir.), *La vie intellectuelle en France*, Paris, Seuil, 2016, t. 1, p. 614-617.

VERNEUIL Yves, *Les agrégés : histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

- « Un protestant à la tête de l'enseignement secondaire : Élie Rabier », *Histoire de l'éducation*, 2006, n° 110, p. 111-139.

- « Identités et compétences professionnelles dans les années 1920 », *Histoire de l'éducation*, 2009, n° 121, p. 43-66.

- « Les cours secondaires pour jeunes filles à Troyes sous le Second Empire, entre autorités municipales et administration bonapartiste », *Revue d'histoire du XIX^e siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIX^e siècle*, 2009, n° 39, p. 95-111.

- « L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ? », *Tréma*, 2012, n° 37, p. 130.

- « Les débats sur la mixité des élèves dans l'enseignement privé catholique à la fin des années 1960 », *Histoire de l'éducation*, 2013, n° 137, p. 57-91.

- « Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique pendant la Troisième République », *Histoire de l'éducation*, 2014, n° 140-141, p. 51-72.

- « Coéducation et mixité : la polémique sur la germination des écoles publiques dans le premier tiers du XX^e siècle », *Le Mouvement Social*, 2014, vol. 248, n° 3, p. 47-69.

- « Mathilde Salomon au Conseil Supérieur de l'Instruction publique (1892-1909). Son action et ses idées » dans Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 99-128.

- (dir.), *Enseignement secondaire féminin et l'identité féminine enseignante : hommage à Françoise Mayeur*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2009.

VILLARET Sylvain et DELAPLACE Jean-Michel, « La Méthode Naturelle de Georges Hébert ou "l'école naturiste" en éducation physique (1900-1939) », *Staps*, 2004, vol. 63, n° 1, p. 29-44.

WALTON Whitney, *Internationalism, national identities, and study abroad: France and the United States, 1890-1970*, Stanford, Stanford University Press, 2010.

WILLIAMS Maria Patricia, « A Catholic internationalisation of the Montessori Method: two case studies in London and Rome (1910-1952) », *Les Études Sociales*, 2022, vol. 175, n° 1, p. 157-178.

Personnel enseignant

BARRERE Anne, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, Presses universitaires de France, 2006.

BERGER Blandine-Dominique, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, Paris, Éditions du Cerf, 2002.

BONNET Annabelle, « Léontine Zanta, philosophe et romancière : notes sur le parcours d'une pionnière », *Cahiers d'études italiennes*, 2021, n° 32.

- *Léontine Zanta. Histoire oubliée de la première docteure française en philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2021.

CACOUAULT Marlaïne et COMBAZ Gilles, « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2007, n° 158, p. 5-20.

- *La direction des collèges et des lycées : une affaire d'hommes ? Genre et inégalités dans l'Éducation nationale*, Paris, L'Harmattan, 2008.

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

- « La mixité chez les personnels de l'enseignement et de l'administration scolaire : distribution des postes et interprétation des fonctions » dans Rebecca Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2014, p. 149-162.

- « Des femmes à la direction des lycées : exigences de l'administration et stratégies des actrices. Entre permanence et changement (1930-1990) » dans Jean-François Condette (dir.), *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècle)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 259-275.

CASPARD Pierre, LUC Jean-Noël et SAVOIE Philippe (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 2005.

CHAPOULIE Jean-Michel, « Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine (1954-)*, 2008, vol. 55, n° 4, p. 227-228.

CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France : XIX^e-XX^e siècles*, Paris, L'Harmattan, 2008.

- DAUPHIN Stéphanie, « Les directrices d'école primaire du département de la Seine. L'accès des femmes aux postes à responsabilités ? (1870-1914) » dans Jean-François Condette (dir.), *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècle)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 77-92.
- DELCROIX Céline, « Les professeur-e-s des écoles au regard du genre : des carrières à deux vitesses ? », *Carrefours de l'éducation*, 2011, vol. 31, n° 1, p. 193-216.
- EFTHYMIOU Loukia, *Identités d'enseignantes-identités de femmes : les femmes professeurs dans l'enseignement secondaire public en France 1914-1939*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris Diderot - Paris 7, 2002.
- « Le genre des concours », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 2003, n° 18, p. 91-112.
- *Eugénie Cotton (1881-1967) : Histoires d'une vie - Histoires d'un siècle*, Londres, Éditions universitaires européennes, 2019.
- FREYSSINET-DOMINJON Jacqueline, *Publique ou catholique ? : les deux écoles au regard de la formation des maîtres*, Paris, Nathan pédagogie, 1994.
- GUTIERREZ Laurent, « La formation pédagogique des enseignants dans l'enseignement supérieur catholique questionnée par l'Éducation nouvelle. », *Histoire de l'éducation*, 2014, n° 140-141, p. 175-192.
- KROP Jérôme, LEMERCIER Claire et SCHERMUTZKI Pierre, « Relations sociales et désignation des directeurs d'école dans le département de la Seine, 1870-1914 », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2010, n° 57-2, p. 79-114.
- LE BIHAN Jean, *Au service de l'État : Les fonctionnaires intermédiaires au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (coll. « Histoire »), 2015.
- MARGADANT Jo Burr, *Madame le professeur: women educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton university press, 1990.
- MAYEUR Françoise, « Une école sœur ? » dans Jean-François Sirinelli (dir.), *École normale supérieure. Le livre du bicentenaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1994, p. 73-112.
- NORVEZ Alain, « Le corps enseignant et l'évolution démographique », *Ined - Institut national d'études démographiques*, 1977, n° 82, p. 216.
- PICARD Emmanuelle, *La profession introuvable ? Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines*, Paris, Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne, 2020.
- QUARTARARO Anne Therese, *Women teachers and popular education in nineteenth-century France: social values and corporate identity at the Normal school institution*, Newark, University of Delaware Press, 1995.
- RIOUX Jean-Pierre, *Deux cents ans d'Inspection générale, 1802-2002 : mélanges historiques*, Paris, Fayard, 2002.
- ROGERS Rebecca, « Le professeur a-t-il un sexe ? : les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, 1996, n° 4, p. 43-53.
- « Mathilde Salomon, pédagogue et directrice du Collège Sévigné » dans Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 73-97.

ROGERS Rebecca et ESSEN Mineke van, « Écrire l'histoire des enseignantes. Enjeux et perspectives internationales », *Histoire de l'éducation*, 2003, n° 98, p. 5-35.

SAVOIE Philippe, « Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français », *Éducation et sociétés*, 2009, vol. 23, n° 1, p. 13-26.

SECONDY Louis, « La formation des professeurs de l'enseignement secondaire catholique entre 1880 et 1914 », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1995, vol. 81, n° 206, p. 145-167.

VERNEUIL Yves, « La Société des agrégées, entre féminisme et esprit de catégorie (1920-1948) », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 195-224.

Table des cartes, graphiques, illustrations et tableaux

Cartes

Carte 1. Les « home école » dans le département de la Seine, 1920-1935.....	383
---	-----

Graphiques

Graphique 1. Effectifs du Collège Sévigné, 1924-1930.....	204
Graphique 2. Origine géographique des directrices, 1880-1939.....	279
Graphique 3. Diplôme détenu par les directrices, 1880-1939.....	294
Graphique 4. Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur libre, département de la Seine, 1920-1935.....	348
Graphique 5. Comparaison des effectifs entre l'enseignement supérieur libre du département de la Seine et l'Université de Paris, 1920-1935.....	349
Graphique 6. Pourcentage d'étudiantes étrangères présentes dans l'enseignement supérieur libre au sein du département de la Seine et à l'Université de Paris, 1920-1935.....	350

Illustrations

Illustration 1. Des établissements secondaires féminins dans les rapports statistiques de l'enseignement supérieur libre.....	40
Illustration 2. Brochure de l'Institut de la Tour tenu par les Dames de Ste Clotilde.....	58
Illustration 3. Une visibilité variable selon les institutions pour jeunes filles, Paris, 1909.....	67
Illustration 4. Brochure du Collège Sévigné.....	80
Illustration 5. Brochure du Collège Montcalm, 1930.....	82
Illustration 6. Déclaration d'ouverture d'établissement secondaire libre, 1931.....	110
Illustration 7. Couverture de la brochure des cours de Mmes Pellenq et Julienne, annotée par le personnel académique, non datée.....	126
Illustration 8. Coupure presse annonçant une innovation pédagogique au Collège Montmorency, 1934.....	127
Illustration 9. Emploi du temps des lycées de jeunes filles, 1884.....	149
Illustration 10. Brochures de l'Institut Franklin, 1903-1906.....	159
Illustration 11. Photographie du couvent des Oiseaux, vers 1890.....	163
Illustration 12. Annonce de l'Institution de Barral, 1903.....	168
Illustration 13. Annonce des cours de Mlle Piétry, 1904.....	169

Illustration 14. Résultats au baccalauréat de l'Institut Franklin, 1908-1909	171
Illustration 15. Effectifs de l'Institution La Bruyère, 1909.....	172
Illustration 16. Élèves de l'Institut normal libre de la Madeleine, 1908	175
Illustration 17. Statistiques de réussite aux examens de l'Institut normal libre de la Madeleine, 1904-1914.....	176
Illustration 18. Statistiques des candidates au baccalauréat, 1913	188
Illustration 19. Brochure de l'Institut Montalembert, 1930-1931	202
Illustration 20. Brochure de l'Institut Franklin, 1922-1924.....	207
Illustration 21. Clichés présentant le Collège Racine, Saint Mandé, vers 1930	208
Illustration 22. Classes de philosophie du Collège Racine, Saint-Mandé, vers 1930	210
Illustration 23. Programme d'études de l'enseignement secondaire féminin en 1924	218
Illustration 24. Annonce de l'Institut Maintenon, 1928	234
Illustration 25. La mise en valeur des espaces extérieurs à Saint-Joseph du Parchamp, 1940	240
Illustration 26. Communion de Michelle Perrot, organisée au Cours Bossuet	261
Illustration 27. Brochure de l'Institut de la Tour, 1933	263
Illustration 28. L'École Lafayette, des enseignements en plein air, 1935.....	271
Illustration 29. Mise en valeur du nom des directrices d'établissement libre, 1923.....	302
Illustration 30. L'affirmation d'un statut professionnel à travers un document règlementaire, 1928	303
Illustration 31. Léontine Zanta parmi les membres du jury du prix Fémina, 1937	315
Illustration 32. Madeleine Daniélou entourée de ses professeurs, 1907	318
Illustration 33. Portrait de Léontine Zanta, 1914	324
Illustration 34. Marguerite Teillard-Chambon, 1915.....	330
Illustration 35. Annonce publicitaire pour le Collège Montmorency	345
Illustration 36. Les étrangères à la marge de l'enseignement secondaire libre (1)	363
Illustration 37. Les étrangères à la marge de l'enseignement secondaire libre (2)	364
Illustration 38. Brochures de l'Institut Franklin, non datées	365
Illustration 39. Annonce publicitaire de deux lycées publics	369
Illustration 40. Couverture de la brochure du Collège Lafayette, vers 1904-1905	372
Illustration 41. Annonces publicitaires du <i>Continental Schools</i>	377
Illustration 42. Le nouveau bâtiment abritant la Montmorency School	382
Illustration 43. Les activités physiques proposées à la Montmorency School.....	385
Illustration 44. Les études encadrées à la Montmorency School.....	386
Illustration 45. Les intérieurs bourgeois de l'établissement Le Lierre	388

Illustration 46. Dans le salon de Mme Perrier, non daté.....	390
Illustration 47. « Chez la directrice », Anna Amieux, 1931	389
Illustration 48. Prospectus de l'Institut Normal	397
Illustration 49. Des débats concernant la demande d'ouverture de l'Institution Flore, 1931	399
Illustration 50. Programme d'études d'une « home école ».....	403
Illustration 51. Exemple d'emploi du temps d'une « home école »	405
Illustration 52. Mise en scène des excursions touristiques dans la brochure de la Montmorency School.....	408
Illustration 53. Les détenteurs de savoirs mis en valeur dans la brochure du Collège Lafayette, vers 1905	413
Illustration 54. Mise en valeur du personnel des Lourdines	416
Illustration 55. Des comités de patronage pour légitimer les « home école ».....	421
Illustration 56. Mise en valeur des écoles normales publiques dans la brochure de la Guilde	439

Tableaux

Tableau 1. Variation du nombre d'institutions pour jeunes filles entre 1909 et 1930.....	65
Tableau 2. Représentation des femmes dans les registres de déclaration d'ouverture d'établissements secondaires libres, 1910-1937	108
Tableau 3. Évolution du nombre de candidates au baccalauréat parmi les trois plus importants établissements libres féminins, 1924-1930.....	224
Tableau 4. Catégorie socio-professionnelle du père des directrices, 1880-1939	282
Tableau 5. La mixité professionnelle dans les « home école », 1905-1930	412
Tableau 6. Profil des directrices de « home école » lors de la demande d'ouverture d'établissement, 1905-1931, département de la Seine	425

Table des matières

Volume 1

Résumé.....	i
Remerciements.....	iii
Remarques préliminaires	vi
Sommaire.....	viii
Introduction.....	1
L'enseignement libre pour jeunes filles envisagé au sein du débat éducatif	2
Des établissements au cœur de l'effervescence parisienne.....	8
Écrire une histoire sociale et culturelle de l'enseignement libre pour jeunes filles	9
Un vide historiographique à combler.....	13
À la recherche d'archives oubliées	21
La singularité de l'enseignement libre pour jeunes filles en trois actes.....	26
Première partie. L'enseignement libre pour jeunes filles entre ombre et lumière	29
Chapitre 1. L'enseignement libre pour jeunes filles mis au défi d'une concurrence inédite	33
I. Une offre éducative privée placée dans l'ombre d'une offre publique naissante	34
1. L'enseignement libre pour jeunes filles occulté des discours républicains.....	35
2. Des rapports statistiques au service d'une lutte contre l'Église.....	38
II. Résistances de l'enseignement libre féminin	43
1. Des voix revendiquant un autre modèle pour l'éducation des jeunes filles	43
2. Une complémentarité révélée par les réalités du terrain Une liberté d'innovation qui fait du bruit.....	46
3. Une liberté d'innovation qui fait du bruit.....	48
4. Des congrégations toujours présentes à Paris	51
a. Des « sécularisations fictives » qui mettent à mal le devoir de surveillance	53
b. Un contexte favorable à la rémanence congréganiste	55
c. Le XVI ^e arrondissement : territoire de prédilection de grandes congrégations.....	57

III. Mise en lumière de l'enseignement libre pour jeunes filles dans l'espace public.....	60
1. S'afficher dans l'annuaire de commerce pour attirer la clientèle.....	63
a. L'annuaire de commerce, une source dans laquelle l'enseignement libre pour jeunes filles se dévoile.....	64
b. Une « guerre des territoires » entre les institutions pour jeunes filles à Paris	66
2. Des institutions pour jeunes filles sous différents régimes juridiques.....	70
a. Des femmes nombreuses à ouvrir de petites institutions pour jeunes filles.....	70
b. Des institutions plus grandes bénéficiant d'un cadre réglementaire précis.....	73
3. Les comités de patronage durant l'entre-deux-guerres : « emblème » d'un espace social particulier.....	78
Chapitre 2. Imbroglie à l'académie : les effets d'un flou juridique	87
I. Un enseignement secondaire libre féminin sans cadre légal.....	89
1. Un silence juridique persistant	90
a. Une circulaire ministérielle établie en 1882 pour maintenir l'enseignement secondaire libre pour jeunes filles dans l'ordre primaire	90
b. Des projets de lois laissés dans « les cartons poussiéreux d'une Commission parlementaire »	93
2. L'action du CSIP en faveur d'une reconnaissance légale	95
a. Une volonté de clarifier la situation de l'enseignement secondaire libre féminin	96
b. La crainte d'une offre éducative concurrente.....	99
II. Une situation « extra-légale » qui limite le pouvoir académique.....	101
1. Un vide juridique qui agite le personnel académique	102
a. Des établissements « hors de la loi » mais pas « contre la loi »	103
b. Une souplesse fragile dans l'accord des dispenses de diplôme et de stage	107
2. Sans cadre légal : un espace de liberté est-il possible ?	112
III. L'impossible surveillance de l'enseignement libre pour jeunes filles.....	115
1. Une présence féminine qui bouscule les règles de contrôle	116
a. Une « classification irrationnelle » des établissements libres pour jeunes filles	116
b. Un poste de direction difficile à surveiller	118
2. Un suivi de surface et d'intensité variable	122
3. Une publicité contrôlée mais classée sans suite ?	125
a. Des supports révélateurs d'un enseignement évoluant en dehors du cadre institutionnel	125
b. Le « lycée » et le « collège » : des appellations protégées ?.....	128

Conclusion de la première partie.....	132
Deuxième partie. L'enseignement libre pour jeunes filles : une offre éducative polymorphe	135
Chapitre 3. Une émulation propice à l'innovation (1880 – 1914)	139
I. L'enseignement libre féminin en quête d'une nouvelle identité, 1880-1904.....	141
1. Des catholiques réclamant une éducation plus intellectuelle pour les jeunes filles.....	142
2. L'arrivée des premiers lycées de jeunes filles dans la capitale	146
3. Un enseignement libre laïque en pleine mutation.....	151
a. Des établissements « éclairés » : une source d'inspiration pour les républicains	152
b. L'apparition des premières institutions pour jeunes filles dans l'enseignement secondaire libre	156
4. Les bouleversements causés par les lois anti-congréganistes 1901-1904.....	161
II. Le baccalauréat : objet de renouvellement de l'enseignement libre féminin, 1902-1914.....	166
1. Un mouvement initié par l'enseignement libre laïque	167
2. L'enseignement catholique en ordre de marche.....	173
a. Des établissements catholiques pour jeunes filles qui se multiplient après 1904.....	174
b. Un projet de programme d'études pour unifier et renforcer l'initiative catholique.....	179
3. Une préparation au baccalauréat installée dans la capitale à la veille de la Première Guerre mondiale.....	185
Chapitre 4. Un modèle éducatif entre innovation, résistance et adaptation durant l'entre-deux-guerres.....	193
I. Une offre éducative en camaïeu : miroir de nombreuses mutations sociales.....	198
1. Composition et recomposition de l'enseignement libre pour jeunes filles durant l'entre-deux-guerres.....	198
a. Un enseignement catholique dynamique sur le territoire parisien.....	199
b. Des institutions laïques en difficulté face à des concurrents plus importants ?	203
2. La préparation au baccalauréat : un enjeu toujours d'actualité.....	211
a. La supériorité de l'enseignement libre placée au cœur de débats et stratégies	211
b. Un accès au baccalauréat tout en nuances du côté catholique.....	220
3. Une diversification de l'offre éducative pour s'adapter à de nouveaux besoins	225
a. Une ouverture à l'enseignement supérieur.....	226
b. Des établissements secondaires proposant des formations techniques	231
II. La persistance d'un modèle éducatif sexuellement et socialement différencié dans les années 1930.....	235

1. L'affirmation d'un modèle éducatif à destination de la bourgeoisie en réponse au projet d'École unique.....	236
a. Préserver des « espaces de la bourgeoisie ».....	236
b. Prodiguer une éducation de parure.....	242
2. L'enseignement libre féminin face au développement de la mixité : un acte manqué.....	245
a. Des filles chez les garçons dans l'enseignement secondaire public : une mixité par défaut	246
b. Une non-mixité de principe dans l'enseignement libre pour jeunes filles.....	248
3. Le succès grandissant des établissements congréganistes	255
a. Des structures qui se développent	255
b. Une éducation « forte et raffinée ».....	259
4. Un vent de renouveau pédagogique au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles ...	266

Chapitre 5. Les directrices d'établissement : un maillon essentiel de l'enseignement libre pour jeunes filles 275

I. Le profil des directrices : continuités et évolutions	277
1. Des femmes majoritairement issues de l'élite sociale provinciale.....	279
2. Vers une professionnalisation du métier : un défi à relever pour faire face aux initiatives républicaines	284
a. Construire une culture professionnelle : des écoles normales dans l'enseignement libre	284
b. « Le niveau monte » ? : mise en débat des qualifications requises pour les directrices.....	290
II. Diriger un établissement libre : une affaire féminine	296
1. Une longue pratique de l'entrepreneuriat.....	297
2. Les risques du métier.....	304
3. Sortir de l'enceinte de l'établissement : l'expression d'une sociabilité bourgeoise	310
a. Tisser des liens professionnels.....	310
b. Intégrer les milieux catholiques et intellectuels	313
III. Des « énergies féminines » dans l'enseignement libre	316
1. Madeleine Daniélou (1880-1956).....	317
2. Léontine Zanta (1872-1942).....	322
3. Marguerite Teillard-Chambon (1880-1957)	328
Conclusion de la seconde partie	335

Troisième partie. L'enseignement libre et l'accueil des étudiantes étrangères à Paris : l'expérience

d'un enseignement supérieur féminin ? (1903-1938).....	337
Chapitre 6. Tisser des liens entre les élites des pays occidentaux : un internationalisme bourgeois dans l'enseignement libre	345
I. Le poids des « home école » dans l'enseignement supérieur libre, 1920-1935.....	346
1. Des étudiantes étrangères en nombre dans l'enseignement supérieur libre	347
a. L'enseignement supérieur libre : un territoire ouvert aux femmes ?.....	347
b. L'attractivité de l'enseignement libre pour les étudiantes étrangères	350
2. Les « home école » : une place à part au sein de l'enseignement supérieur libre	351
a. Ouvrir un établissement pour accueillir les jeunes filles étrangères, une spécificité établie depuis plusieurs siècles.....	351
b. Des structures évanescentes et en développement en plein cœur de la crise économique des années trente.....	353
II. Aux côtés des « home école » : une offre éducative variée accueillant des étrangères	357
1. Les Cours de vacances de l'Alliance Française : faire rayonner la culture française à travers le monde.....	357
2. Une présence discrète dans de nombreux établissements supérieurs libres, 1920-1935..	360
3. Des étudiantes dans les établissements secondaires : l'élasticité de l'enseignement libre, 1903-1939.....	361
a. Des établissements proposant une formation de niveau secondaire et supérieur	362
b. Des « home école » dans l'enseignement secondaire libre ?.....	367
III. Le public visé par les « home école » : les classes supérieures des pays occidentaux.....	370
1. Des Anglaises et des Américaines dans la ville lumière, 1905-1938.....	370
2. Des jeunes filles issues de la bourgeoisie et de l'aristocratie.....	374
3. Le guide <i>Continental Schools</i> à destination des familles britanniques : un autre regard sur les établissements parisiens, 1928.....	376
IV. Proposer un hébergement dans une atmosphère familiale et bourgeoise	380
1. Des établissements à taille humaine et concentrés dans l'ouest parisien.....	381
2. Recréer un « élégant chez-soi » pour attirer et rassurer les familles.....	387
Chapitre 7. Les « home école » : l'expérience d'un enseignement supérieur féminin à Paris	393
I. Un complément d'éducation aux normes genrées	395
1. Les « home école » et le certificat d'études françaises : un critère de distinction	395
a. « Certifier sans gratifier » : suivre des études supérieures en marge des cursus universitaires.....	395

b. Des formations diplômantes qui interrogent le personnel académique	398
2. Parfaire ses compétences linguistiques pour afficher son statut social	401
3. Bénéficier d'une éducation d'agrément pour assurer son entrée dans l'élite sociale.....	404
a. Les arts d'agrément dans les « home école » : la persistance d'un modèle éducatif bourgeois.....	405
b. Les sorties culturelles et mondaines pour couronner l'acte d'institution	406
II. Le personnel des « home école » au service d'une quête de légitimité	410
1. Une diversité des profils caractéristique de l'enseignement libre.....	410
a. Une mixité durable mais pas immuable.....	410
b. Des profils variés qui révèlent de fortes imbrications entre l'enseignement libre et les institutions publiques	415
c. Un personnel ouvert sur le monde	417
2. Diriger une « home école »	421
a. Les missions des directrices	422
b. Des enseignantes du secondaire féminin public à la tête des « home école ».....	426
III. L'exemple singulier de la Guilde internationale	433
1. Un « centre de réunion pour les étudiants de nationalités diverses »	433
2. Le personnel de la Guilde : un pont entre l'enseignement libre et public	437
3. Un internat qui offre « les avantages de la vie de famille »	439
Conclusion de la troisième partie	442
Conclusion	445
Une diversité de l'offre éducative sur le territoire parisien.....	448
La reconstruction de l'enseignement catholique après 1904.....	450
Le dynamisme des congrégations enseignantes dans la capitale.....	452
Sources primaires.....	455
Bibliographie.....	463
Table des cartes, graphiques, illustrations et tableaux.....	491
Table des matières	495

Université Paris Cité

École doctorale 623 Savoirs, Sciences, Éducation

Laboratoire CERLIS (UMR 8070)

**L'enseignement libre pour jeunes filles à Paris
durant l'essor républicain : entre continuité et
innovation (1880-1939)**

Volume 2

Par Maud BOURRET DELEBARRE

Thèse de doctorat de sciences de l'éducation et de la formation

Dirigée par Rebecca ROGERS

Présentée et soutenue publiquement le 14 décembre 2023

Devant un jury composé de :

Carole CHRISTEN-LÉCUYER, professeure des universités, Université du Havre, rapportrice

Jean-François CONDETTE, professeur des universités, Université de Lille, examinateur

Jérôme KROP, professeur des universités, Université de Nantes, examinateur

Rebecca ROGERS, professeure des universités, Université Paris Cité, directrice

Marianne THIVEND, maîtresse de conférences-HDR, Université Lyon 2, examinatrice

Yves VERNEUIL, professeur des universités, Université Lyon 2, rapporteur

Sommaire général

Volume 1

Introduction.....	1
Première partie. L'enseignement libre pour jeunes filles entre ombre et lumière	29
Chapitre 1. L'enseignement libre pour jeunes filles mis au défi d'une concurrence inédite.....	33
Chapitre 2. Imbroglie à l'académie : les effets d'un flou juridique.....	87
Deuxième partie. L'enseignement libre pour jeunes filles : une offre éducative polymorphe	135
Chapitre 3. Une émulation propice à l'innovation (1880 – 1914).....	139
Chapitre 4. Un modèle éducatif entre innovation, résistance et adaptation durant l'entre-deux-guerres.....	193
Chapitre 5. Les directrices d'établissement : un maillon essentiel de l'enseignement libre pour jeunes filles.....	275
Troisième partie. L'enseignement libre et l'accueil des étudiantes étrangères à Paris : l'expérience d'un enseignement supérieur féminin ? (1903-1938).....	337
Chapitre 6. Tisser des liens entre les élites des pays occidentaux : un internationalisme bourgeois dans l'enseignement libre	345
Chapitre 7. Les « home école » : l'expérience d'un enseignement supérieur féminin à Paris	393
Conclusion	445
Sources primaires.....	455
Bibliographie.....	463
Table des cartes, graphiques, illustrations et tableaux.....	491
Table des matières	495

Volume 2

Annexe 1. Outils de lecture.....	1
Annexe 2. Précisions méthodologiques	12
Annexe 3. Autour des données ministérielles	19
Annexe 4. Extraits de sources archivistiques	29
Annexe 5. Sources imprimées.....	62
Annexe 6. Entretien avec Michelle Perrot.....	76
Table des matières	93

Annexes

Annexe 1. Outils de lecture

A. Quelques repères chronologiques concernant l'enseignement libre pour jeunes filles

28 juin 1833	La loi Guizot établit notamment la liberté d'enseignement pour l'enseignement primaire.
15 mars 1850	La loi Falloux détermine la liberté d'enseignement pour l'enseignement secondaire masculin.
1864	La liberté d'enseignement est étendue à l'enseignement secondaire spécial.
1868	Création de la Société Générale d'Éducation et d'Enseignement (SGEE).
1874	Fondation de l'École Alsacienne.
1875	La loi Laboulaye détermine la liberté d'enseignement pour l'enseignement supérieur.
1880-1881	Première mention d'un établissement secondaire libre féminin dans les rapports statistiques ministériels. Il s'agit de l'institution de Fanny Beautier.
3 novembre 1880	Ouverture du Collège Sévigné déclaré comme un établissement libre d'enseignement primaire.
27 février 1882	Circulaire qui rattache les établissements libres pour jeunes filles à l'enseignement primaire.
1 ^{er} juillet 1901	Loi dite Waldeck-Rousseau. Elle ôte le droit d'enseigner aux membres de congrégations non autorisées par le gouvernement.
1903-1904	Plusieurs établissements libres pour jeunes filles implantés à Paris proposent une préparation au baccalauréat.

7 juillet 1904	Loi interdisant à toutes les congrégations le droit d'enseigner. Le texte prévoit un délai de dix ans pour la fermeture de tous les établissements congréganistes.
1905-1906	Le Collège Sévigné propose des cours de latin.
9 décembre 1905	Loi actant la séparation entre l'État et les Églises.
1906	Création de l'École normale catholique dirigée par Louise Desrez.
1907	Création de l'École normale libre dirigée par Madeleine Daniélou.
Mars 1911	Création du Comité pour l'enseignement des jeunes filles constitué par la SGEE.
Juillet 1912	Diffusion d'un projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles dans le <i>Bulletin de la SGEE</i> .
1914	Fondation du Collège d'Hulst sous l'impulsion de l'Institut catholique de Paris.
1917	Le Collège d'Hulst propose également une préparation aux licences en lien avec l'Institut catholique de Paris ainsi que des cours de sténodactylographie.
21 janvier 1921	Le CSIP applique le cadre de la loi Falloux pour l'enseignement secondaire libre féminin.
1923	Le Collège Sévigné prend le statut d'établissement libre d'enseignement secondaire.
23 octobre 1932	Dans le Journal Officiel, le ministre de l'Instruction publique dédit le vote du CSIP de 1921.
3 septembre 1940	Abrogation de la loi de 1904 par le régime de Vichy.
Septembre 1944	Le ministre de l'Éducation nationale reconnaît le cadre de la loi Falloux pour l'enseignement libre pour jeunes filles.

B. Les recteurs de l'académie de Paris, 1880-1939

Ces éléments ont pu être assemblés grâce à l'ouvrage de Jean-François Condette, *les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, tome 2 dictionnaire biographique, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2006. Une étude du profil des recteurs est présentée dans le chapitre 4 du tome 1 (p. 291-392).

Tableau chronologique des recteurs de l'académie de Paris, 1880-1939.

1879-1902	Octave Gréard (1828-1904)
1902-1917	Louis Liard (1846-1917)
1917-1920	Lucien Poincaré (1862-1920)
1920-1925	Paul Appell (1855-1930)
1925-1927	Paul Lapie (1869-1927)
1927-1937	Sébastien Charléty (1867-1945)
1937-1940	Gustave Roussy (1874-1948)

Octave Gréard

Licencié, agrégé, et docteur ès lettres, Octave Gréard démarre une carrière d'enseignant en 1854 avant d'être nommé inspecteur de l'enseignement primaire de la Seine en 1865. Directeur de l'Instruction primaire de Paris (1866) puis de la Seine (1870), il devient ensuite inspecteur général de l'enseignement secondaire en 1871. Nommé vice-recteur en 1879, il reste à ce poste jusqu'à sa mise à la retraite en 1902. Octave Gréard joue un rôle important dans la mise en œuvre de l'enseignement secondaire public féminin¹.

Louis Liard

Licencié en lettres et en sciences, agrégé de philosophie et docteur ès lettres, Louis Liard enseigne la philosophie entre 1871 et 1880 avant de devenir recteur de l'académie de Caen (1880-1884). Il est ensuite directeur de l'enseignement supérieur (1884-1902) puis vice-recteur de l'académie jusqu'à son départ à la retraite en 1917. Il est considéré comme « le grand novateur de l'enseignement supérieur français »².

Lucien Poincaré

Licencié en sciences physiques et mathématiques, agrégé et docteur de physique, il enseigne entre 1882 et 1900 avant de devenir recteur de l'académie de Chambéry (1900-1902). Il devient inspecteur général de l'enseignement secondaire des sciences en 1902 puis directeur de l'enseignement secondaire en 1910 et directeur de l'enseignement supérieur en 1914. Il occupe les fonctions de vice-recteur de l'académie de Paris jusqu'à son décès (1917-1920).

¹ Voir également, Stéphanie Dauphin, « Le vice-recteur Octave Gréard, rénovateur des lycées parisiens (1880-1895) », *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, 2005, vol. 28, n° 1, p. 415-425.

² Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique., 2006, Tome II dictionnaire biographique, p. 257.

Paul Appell

Licencié, agrégé et docteur ès sciences, Paul Appell enseigne entre 1876 et 1920 avant de devenir recteur de l'académie de Paris, poste qu'il occupe jusqu'à sa retraite en 1925. Il est également membre du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique (CSIP).

Paul Lapie

Agrégé de philosophie et docteur ès lettres, Paul Lapie enseigne la philosophie entre 1893 et 1911. Il devient ensuite recteur de l'académie de Toulouse (1911-1914) puis directeur de l'enseignement primaire (1914-1925) avant d'être nommé recteur de l'académie de Paris en 1925, poste qu'il occupe jusqu'à son décès en 1927. Dreyfusard, comme Paul Appell, il s'intéresse aux questions de pédagogie portant notamment sur la formation des enseignants et l'activité des élèves. Il défend le principe de l'école unique et souhaite la mise en place d'un enseignement situé « entre le primaire pour tous et les études secondaires en lycée³ ».

Sébastien Charléty

Licencié d'histoire et docteur ès lettres, il enseigne entre 1890 et 1908 avant de prendre un poste d'inspecteur général de l'enseignement professionnel des indigènes et des antiquités en Tunisie. Il revient en France en 1919 pour occuper le poste de directeur général de l'Instruction publique et des Beaux-Arts en Alsace-Lorraine puis devient recteur de l'académie de Strasbourg la même année. Il prend les fonctions de recteur de l'académie de Paris en 1927 et occupe ce poste jusqu'à sa retraite en 1937. Jean-François Condette cite dans sa notice un avis de notation de 1906-1907 qui présente Sébastien Charléty comme « l'un des promoteurs de l'enseignement supérieur des jeunes filles, des études étrangères et de la préparation au professorat des écoles normales et à l'agrégations des jeunes filles »⁴.

Gustave Roussy

Licencié ès sciences, docteur en médecine, il enseigne entre 1908 et 1937 avant de devenir recteur de l'académie de Paris. Il est suspendu de ses fonctions en 1947 pour des « poursuites judiciaires pour échanges irréguliers de bons du Trésor ». Il se suicide en 1948.

³ *Ibid.*, p. 243.

⁴ Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2006, Tome II dictionnaire biographique, p. 110.

C. À propos de l'enseignement secondaire public féminin

1. Implantation des lycées de jeunes filles à Paris, 1880-1939

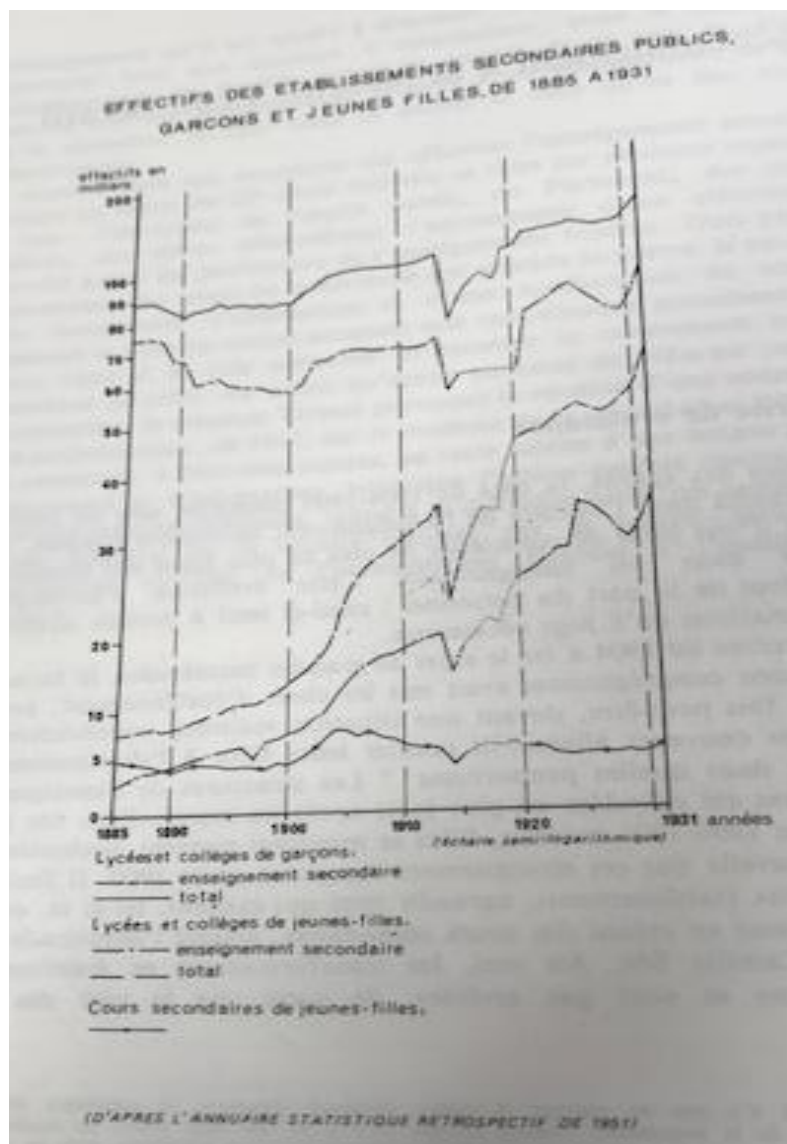
Ce tableau est réalisé d'après les informations fournies par Marc le Cœur dans son article portant sur les lycées parisiens⁵.

Nom de l'établissement	Année d'ouverture	Arrondissement
Lycée Fénelon	1883	XVII ^e
Lycée Racine	1887	XVIII ^e
Lycée Molière	1888	XVI ^e
Lycée Lamartine	1893	IX ^e
Lycée Victor Hugo	1895	III ^e
Lycée Victor Duruy	1912	VII ^e
Lycée Jules Ferry	1913	IX ^e
Lycée Camille Sée	1934	XV ^e
Lycée Jean de la Fontaine	1938	XVI ^e
Lycée Hélène Boucher	1939	XX ^e

⁵ Marc Le Cœur, « Les lycées dans la ville : l'exemple parisien (1802-1914) », *Histoire de l'éducation*, 2001, n° 90, p. 131-167.

2. Augmentation des effectifs dans l'enseignement secondaire public, 1885-1931

Ce graphique est tiré de l'ouvrage de Françoise Mayeur portant sur l'enseignement secondaire féminin durant la III^e République⁶.



⁶ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 378.

3. Augmentation des effectifs dans les lycées de jeunes filles parisiens, 1904-1921

Ce tableau est tiré de l'article d'Henri Peretz portant sur la création de l'enseignement secondaire libre féminin⁷.

	Lycée de jeunes filles								Cours secondaires de jeunes filles		
	Fénélon (V ^e arr ^t)	Racine (VIII ^e)	Molière (XVI ^e)	Lamartine (IX ^e)	V. Hugo (III ^e)	V. Duruy (VII ^e)	J. Ferry (IX ^e)	Total	XVI ^e	XI ^e -XX ^e	Total
1904-1905	590	374	397	450	285	—	—	2096	127	—	
1905-1906	688	422	414	485	290	—	—	2299	—	—	
1906-1907	712	449	479	528	302	—	—	2480	261	123	384
1907-1908	746	499	509	566	318	—	—	2638	285	195	480
1908-1909	750	537	519	580	325	—	—	2711	291	229	520
1909-1910	762	581	525	568	328	—	—	2764	292	223	515
1910-1911	784	588	547	575	345	—	—	2839	318	247	565
1911-1912	800	551	548	562	344	—	—	2805	—	—	—
1912-1913	845	552	555	568	364	245	—	3129	259	290	549
1913-1914	835	428	583	535	396	503	327	3607	223	312	535
1914-1915	562	239	260	318	259	243	325	2216	—	—	—
1919-1920	1023	445	708	569	565	1048	1136	5494	240	414	684
1920-1921	1009	455	767	574	567	1158	1233	5763	207	395	612

⁷ Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 1985, n° 32-2, n° 2, p. 237-275.

4. Programme d'études de l'enseignement secondaire féminin en 1924

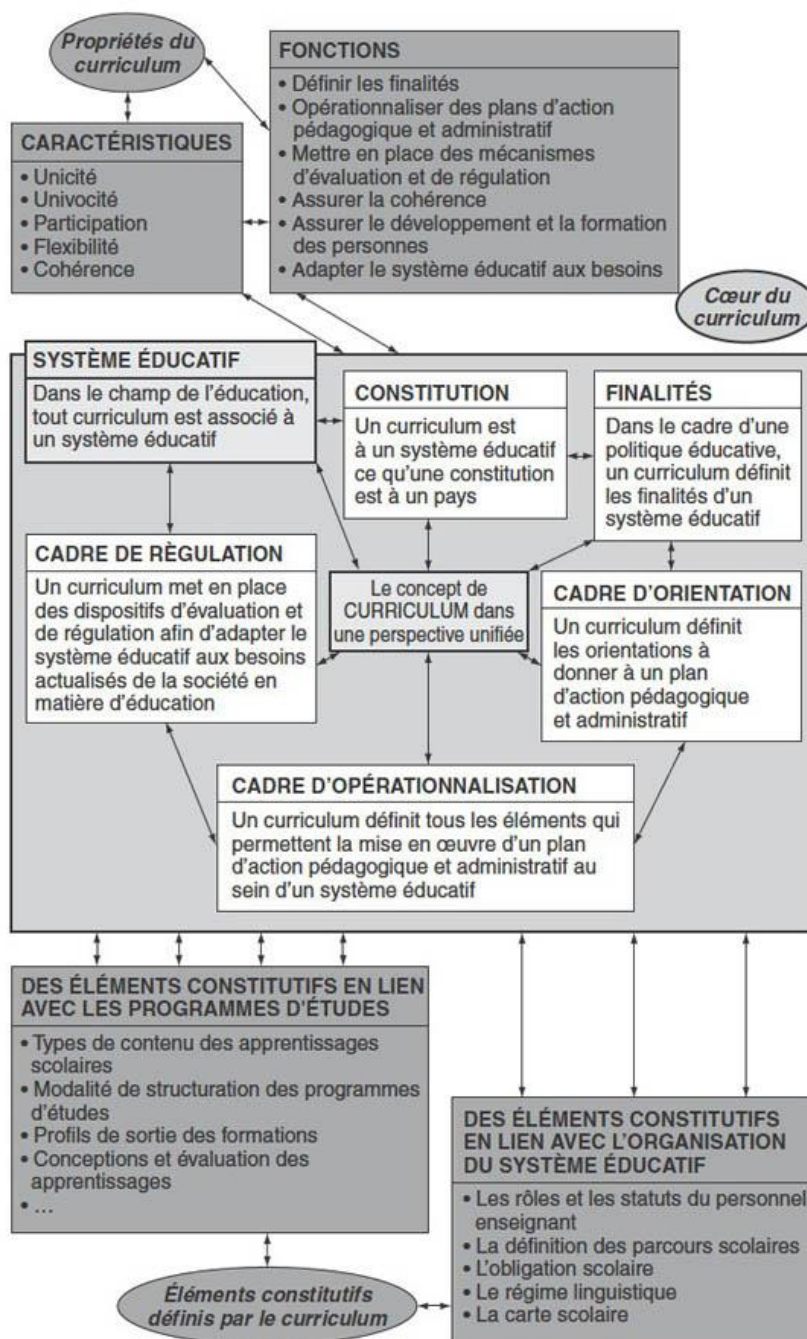
TABLEAU II. — *Horaires de l'enseignement secondaire féminin (1924)*

<i>Section baccalauréat</i>		<i>Section diplôme</i>	
	<i>Cours spéciaux et heures additionnelles aux cours communs</i>	<i>Cours communs</i>	<i>Cours spéciaux et heures additionnelles aux cours communs</i>
6 ^e et 5 ^e	Total : 4 h (latin)	Total commun : 17 h dont mathématiques 2 h sciences naturelles 1 h	Total : 2 h
4 ^e	Total : 6 h (latin et grec)	Total commun : 15 h dont mathématiques 2 h sciences naturelles 1 h	Total : 4 h
3 ^e	Total : 6 h (latin et grec)	Total commun : 16 h dont mathématiques 3 h sciences naturelles et hygiène 1 h	Total : 4 h 1/2
2 ^{de}	Total : 11 h 1/2 dont mathématiques 3 h physique et chimie 2 h 1/2 <i>Cours facultatifs (4 h)</i> dessin, couture, solfège	Total commun : 8 h	Total : 8 h dont mathématiques 1 h physique et chimie 2 h 1/2 <i>Cours facultatifs (7 h)</i> dessin, couture, solfège, langue vivante
1 ^{re}	Total : 16 h dont mathématiques 4 h physique et chimie 3 h <i>Cours facultatifs (4 h)</i> dessin, couture, solfège	Total commun : 5 h	Total : 12 h dont histoire naturelle 1 h mathématiques 1 h physique et chimie 3 h <i>Cours facultatifs (7 h)</i> dessin, couture, solfège, langue vivante

Source : Nicole Hulin, *Les femmes, l'enseignement et les sciences : un long cheminement (XIX^e – XX^e siècle)*, Paris, L'Harmattan, 2008 p. 86.

D. La trame conceptuelle du concept de curriculum

Cette trame est tirée de l'ouvrage de Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi et Rosette Defise, *Curriculum et compétences*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2009, p. 58. Les chapitres 3 et 4 s'appuient sur cette définition.



E. Liste des établissements catholiques parisiens, 1920

Ce tableau est établi à partir des informations fournies par Fénelon Gibon, *L'enseignement secondaire féminin*, Paris, SGEE, 1920, p. 101-122.

Nom établissement	Adresse (au moment de la création)
Collège Hulst	8 quai du Marché Neuf – 75004 Paris
Cours Désir	39 rue Jacob – 75006 Paris
Cours de Mlles Mauprey	56 rue de Vaugirard – 75006 Paris
Cours de Mme Morot-Deschamps	9 rue du Regard – 75006 Paris
Cours de Mmes Raffy-Porcher	1 rue du Regard – 75006 Paris
Cours de Mlles Valton	64 rue d'Assas – 75006 Paris
Ecole normale catholique (classes secondaires)	90 Rue de Rennes – 75006 Paris
Institut Notre-Dame-des-Champs	61 bis rue Notre-Dame-des-Champs – 75006 Paris
Cours Faber	21 rue de Varenne – 75007 Paris
Cours Montalembert	24 blvd des Invalides – 75007 Paris
Cours Ste-Clotilde	6 rue Villersexel – 75007 Paris
Institut Mérici (cours de Mlle Courcault)	11 ter avenue Ségur – 75007 Paris
Cours Boutet de Monvel	265 fbg St-Honoré – 75008 Paris
Cours Gérard	43 rue du Colisée – 75008 Paris
Institut la Madeleine	16 rue de la ville l'Evêque – 75008 Paris
Cours Haussoullier (Mlle Vilain)	43 rue Joubert – 75009 Paris
Cours de Mlle Vuillemin	4 rue Rochambeau – 75009 Paris
Institution La Bruyère	6 rue Henner – 75009 Paris
Cours Bossuet	35 rue de Chabrol – 75010 Paris
Institut St-Charles	184 rue La Fayette – 75010 Paris
Institution St Pierre	11 rue de Prague – 75012 Paris
Cours Dupanloup (Cours de Mme Demazières)	25 rue de l'Assomption – 75016 Paris
Cours de Mlle Péret	114 Avenue Victor-Hugo – 75016 Paris
Externat de la rue de Lübeck	6 rue de Lübeck – 75016 Paris
Institution de la Providence	52 rue de la Pompe – 75016 Paris
Institut de la Tour (Cours de Mlle Duriez)	86 rue de la Tour – 75016 Paris
Pensionnat de la Source	5 rue de la Source – 75016 Paris
Collège Ste Marie	24 blvd Victor Hugo – Neuilly sur Seine

F. Profession des pères de directrices de pensionnats parisiens (1810-1880)

Profession du père	Total	%	Avant 1850	%	Entre 1850-1880	%
Cultivateur	9	1,1	1	0,7	5	1,1
Journalier	15	1,9	2	1,3	12	2,6
Domestique	3	0,4	8	5,3	14	3,0
Ouvrier qualifié	192	24,2	29	19,2	116	25,0
Artisan/Boutiquier	127	16,0	23	15,2	73	15,7
Employé	127	16,0	20	13,2	74	15,9
Marchand	39	4,9	12	7,9	15	3,2
Petit fonctionnaire	40	5,0	9	6,0	20	4,3
Moyen fonctionnaire	10	1,3	2	1,3	6	1,3
Fonctionnaire supérieur	3	0,4	2	1,3	0	
Enseignant	65	8,2	12	7,9	40	8,6
Profession artistique/scientifique	38	4,8	5	3,3	23	5,0
Militaire	45	5,7	12	7,9	21	4,5
Profession libérale	42	5,3	10	6,6	22	4,7
Rentier/Propriétaire	40	5,0	4	2,6	23	5,0
Total	795		151		464	

Source : Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, Rennes, PUR, 2007, p. 343.

Annexe 2. Précisions méthodologiques

A. Construction et exploitation de la base de données

1. Méthodologie suivie pour l'analyse du profil des directrices d'établissements libres pour jeunes filles

Plusieurs sources permettent de récolter des informations permettant de construire le profil des directrices d'établissements libres pour jeunes filles entre 1880 et 1939. Tout d'abord, les récépissés de déclaration d'ouverture d'établissement secondaire et supérieur libre fournissent des renseignements concernant leur date et lieu de naissance ainsi que leur situation matrimoniale. Concernant les établissements déclarés comme étant d'enseignement secondaire, les récépissés précisent également quels sont les diplômes détenus par les directrices afin de vérifier que ces dernières répondent bien aux critères définis par la loi Falloux, à savoir être titulaire du baccalauréat et avoir une expérience professionnelle de cinq ans minimum dans l'enseignement secondaire libre. Malgré cette obligation réglementaire, il arrive quelque fois que cette information ne soit pas précisée. Dans ce cas, un croisement a été fait avec les bulletins de situation qui sont complétés chaque année par les directrices et dans lesquels la nature des diplômes détenus est également demandée. Lorsque les récépissés sont complétés par une femme, toutes ces informations ont donc été compulsées dans une base de données, dans l'objectif de pouvoir ensuite croiser différents types d'informations comme l'âge et le niveau de diplôme ou encore l'origine géographique. Toutefois, ce fichier a ensuite dû être affiné car, contrairement à l'enseignement public, la présence d'une femme à la tête d'un établissement secondaire ne signifie pas qu'elle dirige nécessairement une institution pour jeunes filles. Grâce au dépouillement des bulletins de situation, nous avons en effet constaté de rares cas où ce sont des garçons qui sont accueillis. Si ces femmes ne font pas l'objet de cette étude, des recherches restent à mener pour comparer leur profil avec celui de celles qui se consacrent à l'éducation des jeunes filles.

Pour compléter les renseignements fournis par les récépissés de déclaration d'ouverture, une recherche systématique a été faite dans les archives départementales afin de trouver les états civils de chaque directrice. Pour quelques-unes il n'a pas été possible de les obtenir car certains registres d'état civil recherchés n'ont pas encore été numérisés par les archives départementales concernées et au vu du temps imparti pour cette recherche, un déplacement en région n'était pas envisageable. De même, il n'a pas été possible d'obtenir ces informations pour les directrices nées à l'étranger et pour celle née en Guyane. Cela concerne au total treize directrices sur un total de 161. Ces

documents sont importants car ils permettent de connaître la profession des parents à un instant précis et ce faisant, d'apporter un éclairage sur l'origine sociale des directrices. Si cette information, tout comme le lieu de naissance, peut grandement évoluer dans le temps, elle permet néanmoins de fournir de précieuses informations sur l'origine de ces femmes. Leurs mères sont le plus souvent mentionnées comme étant sans profession ce qui ne signifie pas, comme le montrent notamment les travaux de Sylvie Schweitzer, qu'elles ne travaillent pas⁸. Les intitulés de profession ont été systématiquement conservés dans la base de données afin de ne pas effacer certaines nuances. En effet, si le terme « ménagère » peut par exemple souvent être synonyme de « sans profession », cela n'est pas toujours le cas et peut varier d'une région à l'autre. À partir de ces informations, nous avons souhaité regrouper ces métiers par catégories socio-professionnelles (CSP) afin de mettre en évidence des similitudes éventuelles dans le profil des directrices. Afin d'éviter tout anachronisme, nous nous appuyons sur les CSP utilisées par la Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours en France. En 1935, celle-ci publie en effet dans les *Recherches statistiques sur les origines scolaires et sociales des candidats au baccalauréat dans l'académie de Paris* un référencement détaillé des professions et des CSP auxquelles elles appartiennent⁹. En complément, nous avons aussi ajouté des catégories professionnelles utilisées par Françoise Mayeur et Jo Burr Margadant dans leurs études portant sur les directrices de l'enseignement secondaire public afin de pouvoir comparer les profils de ces femmes qui, bien qu'ayant le même métier, exercent dans des univers professionnels différents¹⁰. Il s'agit en particulier des catégories « chemin de fer », « militaire » et « enseignement ». Enfin, à la lecture des différentes professions répertoriées dans la base de données, nous avons été surpris de la forte présence des métiers touchant à l'artisanat, au commerce mais aussi des professions libérales qui reposent sur une certaine forme d'indépendance. De nombreux pères travaillent ainsi « à leur compte », tiennent une affaire, ce qui entre en résonance avec le statut professionnel singulier des directrices de l'enseignement libre. Aussi, afin de mesurer l'influence éventuelle de ce modèle, nous avons décidé d'établir un autre niveau de catégorie professionnelle mettant en valeur les professions des pères qui reposent sur une capacité d'entrepreneuriat, alors en opposition au salariat.

Les dossiers de carrières des directrices constituent la troisième source utilisée pour cette étude. Conservés aux Archives nationales, ils figurent dans le groupe Macmiche de la base Quidam. Pour

⁸ Sylvie Schweitzer, *Les femmes ont toujours travaillé : une histoire de leurs métiers, XIX^e et XX^e siècle*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2002.

⁹ Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours en France, *Recherches statistiques sur les origines scolaires et sociales des candidats au baccalauréat dans l'académie de Paris*, Paris, Hachette, 1935.

¹⁰ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; Jo Burr Margadant, *Madame le professeur: women educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

celles qui ont aussi exercé dans l'enseignement public, elles ont par ailleurs un dossier de carrière dans la série F/17 qui porte toutefois exclusivement sur les années passées dans l'enseignement public. Les dossiers de carrière des directrices étudiées se sont malheureusement révélés peu exploitables et ce pour différentes raisons. Premièrement, ils ne concernent que celles qui dirigent un établissement de statut secondaire. Après avoir échangé avec les archivistes, il s'avère en effet que les directeurs et directrices d'établissements supérieurs libres n'ont pas de dossier de carrière conservé aux Archives nationales. Deuxièmement, les dossiers de carrière dépouillés se sont avérés bien souvent très minces, ne contenant en général que quelques correspondances et certains documents portant sur l'établissement et non sur la directrice (bulletins d'informations et notice d'inspection par exemple). Au vrai, il semble qu'aucun suivi de carrière n'ait été établi par l'administration ce qui s'explique par les limites observées dans le contrôle et la surveillance des établissements libres¹¹. En revanche, il est probable que les établissements de taille importante aient eux-mêmes conservé des informations sur leurs collaboratrices ce qui invite à poursuivre les démarches pour obtenir l'accès à leurs archives.

À partir des différentes informations obtenues, nous avons souhaité regrouper les directrices par catégories afin de mettre en évidence des similitudes et des différences dans les profils étudiés. Pour faire également apparaître de possibles évolutions, nous avons opté pour une distinction reposant sur l'âge des directrices. La catégorisation faite par Henri Peretz dans son étude portant sur la création de l'enseignement secondaire libre féminin s'est avérée ici inspirante¹². Il distingue ainsi trois générations d'enseignantes, celles nées autour de 1860, celles nées autour de 1880 et enfin celles nées vers 1920. De fait, ces trois générations ne disposent pas des mêmes possibilités de formation et cette distinction nous a semblé pertinente pour comprendre l'évolution du niveau de qualification des directrices étudiées. Prenant en compte la limite de cette étude qui s'achève en 1939 et la création de l'enseignement secondaire public, nous avons donc déterminé trois générations de directrices : celles nées avant 1880, entre 1880 et 1900 et enfin celles nées après 1900. Ce choix met ainsi en évidence plusieurs variations mais il montre aussi des similitudes avec le profil des enseignantes étudiées par Henri Peretz.

2. Origines géographiques et situation personnelle des directrices

Ces informations sont tirées des récépissés de déclaration d'ouverture d'établissement secondaire et supérieur libre qui sont compulsées dans la base de données (AN, AJ/16/4703 et

¹¹ Voir le chapitre 2.

¹² Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1985, vol. 32, n° 2, p. 237-275.

AJ/16/4704). La situation personnelle reprise ici constitue simplement le reflet de ce que les directrices déclarent et peut parfois ne pas être tout à fait conforme à la réalité. Le chapitre 5 montre par exemple le cas de plusieurs femmes qui ne précisent pas être mariées.

Origine géographique par génération	En valeur absolue				En pourcentage		
	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900	TOTAL	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900
Etranger	2	4	2	8	8%	4%	7%
Guyane		1		1	0%	1%	0%
NR		1		1	0%	1%	0%
Paris	8	34	6	48	33%	31%	21%
Province	13	56	16	85	54%	51%	57%
Département de la Seine (Hors Paris)	1	13	4	18	4%	12%	14%
Total	24	109	28	161	100%	100%	100%

Situation personnelle par génération	En valeur absolue				En pourcentage		
	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900	TOTAL	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900
Célibataire	20	83	24	127	83%	76%	86%
Mariée	3	26	4	33	13%	24%	14%
Veuve	1			1	4%	0%	0%
Total	24	109	28	161	100%	100%	100%

3. Catégorie socio-professionnelle des pères de directrices d'établissements libres pour jeunes filles (1880-1939)

Le premier tableau reprend les catégories utilisées lors des enquêtes menées sur le baccalauréat par la Commission française pour l'enquête Carnegie en 1935 et il comprend également la catégorie « chemin de fer » mise en avant par Françoise Mayeur concernant les directrices de l'enseignement public¹³. De même, il a été préféré la mise en avant de différents statuts professionnels au sein de l'enseignement public et privé lorsque l'information figure sur les états civils, plutôt que de distinguer différents niveaux de fonctionnaires comme le propose la classification de la commission. Si les catégories sont nombreuses, elles permettent de porter un regard affiné sur le profil social du père des directrices. Dans la catégorie *NA* se trouvent les quelques cas pour lesquels nous n'avons pas pu obtenir les états civils des directrices mais aussi les cas où la profession du

¹³ Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours en France, *Recherches statistiques sur les origines scolaires et sociales des candidats au baccalauréat dans l'académie de Paris*, Paris, Hachette, 1935.

père n'est pas mentionnée. Plus rarement enfin, cela correspond aux cas où le père est inconnu et ne figure pas sur l'état civil.

CSP du père par génération	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900	Grand Total	Total en pourcentage
Agriculteur		3	1	4	2,5%
Chemin de fer	1	6		7	4,3%
Commerçant	2	5	2	9	5,6%
Directeur enseignement libre			1	1	0,6%
Employé de commerce	1	4	4	9	5,6%
Employé subalterne	2	13	1	16	9,9%
Employé supérieur		4		4	2,5%
Enseignant	2	8	1	9	5,6%
Étudiant		1		1	0,6%
Fonctionnaire		3	1	4	2,5%
Inconnue		4		4	2,5%
Industriel		1	2	3	1,9%
Instituteur	1	3		4	2,5%
Militaire	2	8		10	6,2%
NA	2	13	6	21	13,0%
Ouvrier	2	1	1	4	2,5%
Petit commerçant	1	4	1	6	3,7%
Petit industriel et artisan	3	8	2	13	8,1%
Profession libérale	4	14	4	22	13,7%
Propriétaire et rentier	1	4	1	6	3,7%
Religion		1		1	0,6%
Sans profession		1		1	0,6%
Grand Total	24	109	28	161	100,0%

Source : extraits d'état civil.

Les deux tableaux suivants présentent en revanche deux niveaux de macro-catégories, rendant compte pour l'un, des domaines d'exercice du père et pour l'autre, de la proportion des professions reposant sur l'entrepreneuriat, s'opposant ici au statut de salarié. Pour ce dernier tableau, les catégories de la fonction publique et des professions libérales sont maintenues en raison de leur statut propre.

CSP du père par génération (niveau macro 1)	En valeur absolue				En pourcentage		
	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900	Grand Total	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900
Agriculture		3	1	4	0%	3%	4%
Armée	2	8		10	8%	7%	0%
Autre	2	19	1	22	8%	17%	4%
Chemin de fer	1	6		7	4%	6%	0%
Commerce	4	13	7	24	17%	12%	25%
Enseignement	3	11	1	15	13%	10%	4%
Fonction publique		3	1	4	0%	3%	4%
Inconnue	2	17	6	25	8%	16%	21%
Industriel	5	10	5	20	21%	9%	18%
Profession libérale	4	14	5	23	17%	13%	18%
Propriété et rente	1	4	1	6	4%	4%	4%
Sans profession		1		1	0%	1%	0%

CSP du père par génération (niveau macro 2)	En valeur absolue				En pourcentage		
	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900	Grand Total	Avant 1880	Entre 1880 et 1900	Après 1900
Autre		2		2	0%	2%	0%
Entrepreneuriat	6	20	8	34	25%	18%	29%
Fonction publique	4	17	2	23	17%	16%	7%
Inconnue	4	22	7	33	17%	20%	25%
Profession libérale	4	14	5	23	17%	13%	18%
Salariat	5	29	5	39	21%	27%	18%
Sans profession	1	5	1	7	4%	5%	4%
Grand Total	24	109	28	161	100%	100%	100%

B. Pister les congrégations à partir de la base de données

La base de données établie répertorie les adresses des établissements libres pour jeunes filles. D'une part, ces données ont été croisées avec les documents de surveillance des cultes qui sont conservés aux Archives de Paris dans la série DV et qui listent les établissements congréganistes. D'autre part, les informations de la base de données ont été recoupées avec celles des documents portant sur les demandes d'associations d'établissements privés avec l'État à la fin des années 1950 et durant les années 1960¹⁴. Lors de ces demandes, l'inspection académique dresse souvent un

¹⁴ AP 3644W 1 à AP 3644W 8, dossiers de tutelle des établissements privés de l'académie de Paris, 1853-1993 et AP 3627W 1 à AP 3627W 93, dossiers de tutelle des établissements privés de l'académie de Paris, 1844-1993. Concernant

historique de l'établissement dans lequel la présence des congrégations s'affiche puisqu'elles ne sont désormais plus interdites¹⁵. Trois établissements ont ainsi pu être identifiés. Il s'agit de l'Institut de la Providence tenu par les Sœurs de la Providence, de l'Institut de la Tour dirigé par les Dames de Sainte Clotilde et de l'externat de la rue de Lübeck tenu par les Dames de l'Assomption. Tous sont implantés dans le XVI^e arrondissement et continuent de fonctionner durant la période étudiée.

Une fois les établissements congréganistes identifiés, j'ai identifié ceux qui sont toujours ouverts et j'ai tenté d'entrer en contact avec les congrégations. Pour celle des Dames de Sainte Clotilde, je n'ai pas reçu de réponses aux mails que j'ai envoyés entre septembre 2021 et janvier 2022. Concernant les Sœurs de la Providence, celles-ci ont répondu ne pas détenir d'archives et ne pas être en mesure de me fournir davantage d'informations. Grâce à une connaissance travaillant à l'Institut de Lübeck, j'ai pu entrer en contact avec Véronique Thiébaud, archiviste au sein de la congrégation des Sœurs de l'Assomption mais malgré mes relances, je n'ai malheureusement pas réussi à déterminer un rendez-vous pour accéder à leurs archives.

J'ai par ailleurs contacté la congrégation des Sœurs de la Charité afin de savoir si celle-ci est présente durant la période étudiée au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles. J'ai été autorisée à consulter leurs archives et je remercie particulièrement l'archiviste pour son écoute et sa disponibilité. La consultation des documents mis à ma disposition m'a ainsi permis d'identifier l'ouverture d'un établissement secondaire pour jeunes filles, en 1942, rue de la Tombe-Issoire dans le XIV^e arrondissement.

les contrats d'association, voir notamment Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, Paris, Presses universitaires de France, 2012.

¹⁵ Pour rappel, les congrégations enseignantes sont à nouveau autorisées suite à la loi du 3 septembre 1940 qui abroge celle du 7 juillet 1904 qui actait leur interdiction. Voir le chapitre 1.

Annexe 3. Autour des données ministérielles

A. Présentation des tableaux statistiques ministériels

La structure des rapports ministériels évolue dans le temps traduisant ainsi des changements dans les préoccupations ministérielles concernant ce qu'il est important ou non de surveiller. En 1906, on constate par exemple que le tableau est établi sur des double-pages et qu'il précise de nombreuses informations, tant sur le personnel que sur les élèves. Le personnel académique surveille et mentionne la présence d'établissements congréganistes et distingue les enseignants et enseignantes qui appartiennent ou non à une congrégation et ceux et celles qui sont laïques. Concernant les élèves, il est possible de connaître le nombre d'externes, internes et demi-pensionnaires ainsi que les effectifs par section et par cycle. Ce tableau ne prévoit pas en revanche la présence d'établissements féminins puisque l'accueil de jeunes filles est simplement noté dans la colonne « observations ». Trente ans plus tard en 1936, le tableau statistique ne prend désormais plus qu'une page et la surveillance du personnel des établissements a disparu ce qui révèle un changement dans les préoccupations ministérielles et confirme ce faisant un allègement de la surveillance des congrégations enseignantes. Il demeure simplement des informations concernant le régime d'accueil des élèves, internes, externes ou demi-pensionnaires. À noter que la présence d'établissements féminins n'est pas davantage prévue dans la structure des tableaux. En 1936, le Collège Sévigné apparaît dans la liste sans qu'il soit précisé que c'est un établissement destiné à la formation des jeunes filles et futures enseignantes.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur libre, les premiers rapports se concentrent davantage sur le personnel et sur le type d'enseignement donné : il y est ainsi mentionné le nom du directeur ou de la directrice, l'effectif du personnel ou encore la formation dispensée. À partir de l'année 1920, ces informations disparaissent au profit d'une double distinction homme/femme et étranger/étrangère. Après 1935, les archives sont moins régulières puisque l'on retrouve un rapport non daté (1936 ?), un rapport complet pour 1937 et un autre incomplet pour l'année 1938 (les effectifs ne sont pas mentionnés pour tous les arrondissements). De manière générale, les tableaux apparaissent de plus en plus succincts dans le temps, ce qui peut être le signe d'une concurrence moins redoutée et donc moins surveillée mais ils reflètent aussi les limites du contrôle académique. Compte tenu de ces lacunes, nous avons choisi de limiter l'analyse de ces rapports à la période pour laquelle ces derniers sont présents chaque année soit entre 1920 et 1935. Cette durée, bien que plus courte que la période totale sur laquelle court la thèse (1880-1939) apporte toutefois des éclairages précieux, en particulier en ce qui concerne l'accueil des étudiantes étrangères.

1. Rapport statistique de l'enseignement secondaire libre, 1906

Communes	Nom de chef detablissement	Désignation de l'établissement	Adresse	Statut	Foyer	Nombre de collaborateurs			Nombre de élèves			Nombre de places										Observations					
						Professeurs	Maîtres	Autres	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement technique	Section A B C de 1 ^{er} cycle		Section D de 2 nd cycle		Section E de 3 rd cycle		Section F de 4 th cycle		Section G de 5 th cycle							
La Couronne	Edouard	Reposit	25, rue de l'Église	1	sec. et	17	17	810	1853	699	200	1698	264	242	116	150	132	360	361	218	191	639	1310	802			
Chartreux	Bertrand	École primaire	11, rue de la	1	sec. et	1	1	6	72	2	12	86										18	68				
Chartreux	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	1	1	0	2	0	16	16									1	6	3	8	(sec. primaire)		
Chartreux	Hardy	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	1	1	20	182	16	4	180			120								22	38			
Chartreux	André	École primaire	11, rue de la Couronne	1	sec. et	32	32	32	134	35	195	334			5		10	20	11	70	103	103	103	103			
						Écoles	97	860	18	378	2375	589	2318	500	242	234	157	132	342	433	250	712	81	103	1041		
						II. Institutions ecclésiastiques																					
						par des frères de l'État																					
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	5	5	5	4	28	32										6	5	2	5	16		
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	19	19	19	28	114	182	10									4	5	2	35	40	49	
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	29	29	29	96	187	283	213			37		12	13	68	101			20	19			
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	4	4	4	3	1	5	2											1	1			
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	3	3	3	12	3	16	11			3		4	1	2	4			1	1			
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	5	5	5	6	1	6									2	2	1					
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	6	6	6	2	1	8									2	6		3				
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	1	1	1	5	2	7	2								2	2	1	2				
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	10	10	10	12	8	14	31								3	3	5	10	7	4	4	
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	2	2	2	2	0	2	8															
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	25	25	25	30	225	23	281	164			23		3	6	46	112		9	55	22		
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	3	3	3	2	2	4	8								4	2		2				
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	24	24	24	15	66	125	209	24										2				
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	20	20	20	52	239	14	301	179							7	12	49	130	6	9	52	39
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	4	4	4	5	1	10	8								2	2	2	2	2			
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	5	5	5	3	3	14	20								1		6	9	4	4		
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	4	4	4	9	2	4	15									1	7	1	4	0	2	
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	8	8	8	33	2	2	37								9	4	24	6				
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	9	9	9	4	4	18	22								2		9	5	1	3	2	1
Paris	M. de la Couronne	École primaire	1, rue de la Couronne	1	sec. et	8	8	8	15	34	29	49								3	2	11	20	2	1	3	
						Écoles	28	200	19	369	297	117	188	1107	672	66	1	51	42	263	139	27	138	263	320		

Source : AN, AJ/16/4731.

2. Rapport statistique de l'enseignement secondaire libre, 1936

Académie de Paris		Paris, le 1936		Département de la Seine	
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE LIBRE					
Adresses	1 ^{er} - Etablissements dirigés par des laïques	Nombre total	1/2 pens.	Inter-nes	Exter-nes
20 r. de la Sourdière	BOGAERT (Cours Pierre Corneille)	32	"	"	32
265 r. St-Honoré	Mlle ANDRÉ (Cours Boutet de Monvel)	368	"	"	368
123 Bd Sébastopol	Mlle FAVIER (Cours secondaire Marie-Françoise) ..	82	"	"	82
3 r. Bretonvilliers	Mlle FAU (Cours St-Louis) ...	142	"	"	142
8 rue de Latran	GOURJOU (Ecole préparatoire Gay-Lussac)	33	6	6	27
19 rue Monge	GUEMY	3	"	2	1
10 rue Lagrange	PALEY	3	"	"	3
2 rue Gay-de-la-Brosse	PIERSONNE	9	"	"	9
2 rue Gajus	ROUVEL (Collège Ste-Barbe) ..	491	117	178	196
28 r. Pierre Nicole	Mlle SANGS (Collège Sévigné)	667	18	13	636
68 r. d'Assas	GALMETTE (Ecole paroissiale St-Sulpice)	276	70	"	206
20 r. du Montparnasse	Mlle PEYROT (Institut N.D. des Champs) ...	245	70	"	175
21 r. du Cherche-Midi	Mlle PLEOR (Ecole d'Anlet) ...	655	42	6	607
23 r. Madame	Mlle LOYSEAU DE GRANDEMAISON (Cours Maupré)	303	-	-	303
109 r. N.D. des Champs	REQUIGNAT (Ecole Alsacienne)	668	50	15	603
		3974	365	214	3395
		133	6	6	121
	<i>d'après</i>	4007	371	220	3416

Source : AN, AJ/16/4732.

B. L'exploitation des rapports statistiques ministériels, un exercice complexe mais indispensable pour situer les « home école » dans l'enseignement supérieur libre

La base de données créée pour cette recherche recense également toutes les informations fournies par les rapports statistiques établis pour l'enseignement secondaire et supérieur libre entre 1903 et 1935¹⁶. Ces rapports présentés sous forme de tableau répertorient les établissements secondaires et supérieurs libres ainsi que leurs effectifs pour l'académie de Paris. Afin de ne pas perdre l'origine de la source et de ne pas confondre les statuts des établissements dans la base, les rapports concernant les établissements supérieurs ont été enregistrés distinctement de ceux portant

¹⁶ AJ/16/4740, rapports statistiques établis pour l'enseignement supérieur libre, 1920-1935.

sur les établissements secondaires. Lorsque cela est mentionné dans la source, l'adresse complète figure dans la base afin de pouvoir situer ces établissements sur le territoire. Un identifiant a également été attribué par établissement afin de pouvoir recouper les informations émanant de différentes sources.

Afin de comprendre l'évolution des « home école » dans l'enseignement supérieur libre, il est nécessaire de croiser différentes sources car cette catégorie de structure n'est pas clairement nommée et identifiée dans les rapports statistiques qui présentent dans un même tableau tous les établissements supérieurs libres de l'académie de Paris sans préciser l'offre de formation qui y est dispensée. La catégorie des « home école » ainsi construite pour cette recherche à partir des différentes sources dépouillées nécessite donc de croiser ces rapports avec d'autres archives comme les brochures ou statuts d'établissements afin d'identifier quels sont les établissements n'accueillant quasi exclusivement que des jeunes filles étrangères et proposant à la fois une offre de formation et d'hébergement. Ce croisement, dans un premier temps recherché pour éclaircir le positionnement de cette catégorie d'établissement au sein de l'enseignement supérieur libre, illustre également les mises en garde formulées par Briand et Chapoulie en 1979 concernant le contexte de production des statistiques scolaires et les précautions à prendre dans l'analyse de ces données mais il révèle aussi très certainement les difficultés éprouvées par le personnel académique pour suivre une concurrence qui échappe au cadre institutionnel appliqué à l'enseignement public¹⁷. Ainsi, la situation d'Anna Clanet suscite quelques interrogations. Cette dernière est mentionnée dans le rapport de 1920 comme étant à la tête de l'Institut franco-anglais, établissement qui n'apparaît que cette année-là dans les statistiques ministérielles et qui accueille 3 étudiantes dont 2 étrangères. L'année suivante, Anna Clanet réapparaît dans les rapports, cette fois-ci à la tête de la Guilde internationale. Si cet établissement a un statut à part comme évoqué dans le chapitre 7, le tableau ministériel laisse supposer que cet établissement ouvre ses portes en 1921 et qu'il accueille déjà 143 étudiantes ce qui est un effectif relativement élevé. Mais il est écrit dans la notice d'inspection du 15 mai 1926 que la Guilde internationale est fondée en 1891 par Anna Clanet, à la tête de l'établissement depuis son ouverture. Anna Clanet gère-t-elle alors plusieurs établissements en même temps ? L'institut franco-anglais et la Guilde peuvent-ils au contraire n'être qu'un seul et même établissement qui aurait changé de nom en déménageant ? Comment expliquer l'absence de

¹⁷ Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie et Henri Peretz, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, vol. 20, n° 4, p. 669-702.

la Guilde des précédents rapports ministériels ? Si on peut supposer ici un éventuel changement de statut juridique, les sources ne permettent pas de répondre à ces différentes questions¹⁸.

Enfin, certains établissements mentionnés dans les rapports statistiques ne possèdent aucun autre document fournissant des renseignements sur leur fonctionnement et ne peuvent donc être reliés à aucune catégorie. Toutefois, ce cas de figure demeure exceptionnel et concerne des établissements particulièrement éphémères qui ont généralement disparu des rapports statistiques les années suivantes. D'autre part, il arrive que certains établissements soient absents du tableau ministériel une année avant de réapparaître l'année suivante. La première hypothèse formulée est que l'établissement ne fonctionne pas durant l'année où il n'apparaît pas dans le rapport mais il est difficile de la vérifier car d'autres structures sont pourtant toujours mentionnées alors que leur effectif est indiqué comme nul. Là encore, ces cas sont rares mais justifient de porter un regard critique sur l'analyse des données faite à partir de ces rapports.

C. Données tirées ou calculées à partir des rapports statistiques ministériels, 1920-1935

Les différents tableaux ci-dessous sont analysés dans les chapitres 6 et 7 et permettent de mesurer la présence d'étudiantes étrangères et des « home école » au sein de l'enseignement supérieur libre.

¹⁸ La Guilde internationale n'apparaît pas non plus dans les rapports statistiques de l'enseignement secondaire libre. L'établissement peut avoir été déclaré lors de son ouverture comme établissement primaire ou comme pension de famille par exemple.

Évolution du nombre d'établissements supérieurs libres accueillant des étudiantes étrangères entre 1920 et 1935

Années	Nombre d'établissements	Nombre d'établissements accueillant des étrangères	% d'établissements accueillant des étrangères
1920	27	11	40,74%
1921	33	18	54,55%
1922	37	23	62,16%
1923	38	22	57,89%
1924	40	28	70,00%
1925	39	26	66,67%
1926	41	28	68,29%
1927	48	33	68,75%
1928	46	35	76,09%
1929	47	39	82,98%
1930	56	43	76,79%
1931	57	42	73,68%
1932	49	42	85,71%
1933	50	40	80,00%
1934	45	37	82,22%
1935	38	27	71,05%

Évolution des effectifs des étudiantes et étudiants de l'enseignement supérieur libre entre 1920 et 1935

Années	Effectif des étudiantes étrangères	Effectif des étudiantes françaises	Effectif total filles	Effectif total filles et garçons
1920	297	1804	2101	4983
1921	363	2649	3012	6889
1922	297	1920	2217	6004
1923	308	1921	2229	6564
1924	420	2563	2983	7503
1925	565	2128	2693	7140
1926	533	2290	2823	8020
1927	427	2275	2702	8234
1928	557	2846	3403	9740
1929	574	2785	3359	12617
1930	598	2780	3378	9246
1931	624	4357	4981	12220
1932	1803	3883	5686	14296
1933	938	4393	5331	21683
1934	609	4273	4882	11406
1935	1703	7634	9337	20289

Représentation des étudiantes dans l'enseignement supérieur libre, 1920-1935

Années	Effectif femmes	Effectif total femmes et hommes	Part des femmes dans l'enseignement supérieur libre
1920	2101	4983	42,16%
1921	3012	6889	43,72%
1922	2217	6004	36,93%
1923	2229	6564	33,96%
1924	2983	7503	39,75%
1925	2693	7140	37,72%
1926	2823	8020	35,20%
1927	2702	8234	32,82%
1928	3403	9740	34,94%
1929	3359	12617	26,62%
1930	3378	9246	36,53%
1931	4981	12220	40,76%
1932	5686	14296	39,77%
1933	5331	21683	24,59%
1934	4882	11406	42,80%
1935	9337	20289	46,02%

Représentation des étudiantes étrangères dans les effectifs de l'enseignement supérieur libre entre 1920 et 1935

Années	Part des étrangères dans l'effectif filles (en %)	Part des étrangères dans l'effectif total (en %)
1920	16,46	5,96
1921	13,70	5,27
1922	15,47	4,95
1923	16,03	4,69
1924	16,39	5,69
1925	26,55	7,91
1926	23,28	6,65
1927	18,77	5,19
1928	19,57	5,72
1929	20,61	4,55
1930	21,51	6,47
1931	14,32	5,11
1932	46,43	12,61
1933	21,35	4,33
1934	14,25	5,34
1935	22,31	8,39

Nombre d'étudiants et étudiantes inscrits dans les cinq facultés de l'Université de Paris, 1920-1935¹⁹

Années	Étudiants	Étudiantes	% d'étudiantes	% d'étudiantes étrangères par rapport aux étudiantes
1920	17993	3112	15	19
1925	19606	5422	22	22
1930	21697	8421	28	29
1935	23208	9200	28	13

Nombre d'étudiantes étrangères dans l'enseignement libre et à l'Université de Paris, 1920-1935

Années	Étudiantes étrangères à l'Université de Paris	Étudiantes étrangères dans l'enseignement supérieur libre
1920	591	297
1925	1192	565
1930	1642	598
1935	1196	1703

Évolution des « home école » dans l'enseignement supérieur libre, 1920-1935

Années	Nombre d'établissements accueillant des étrangères	Nombre de "home école"	Part des "home école" dans l'enseignement supérieur libre
1920	11	1	9,09%
1921	18	1	5,56%
1922	23	4	17,39%
1923	22	4	18,18%
1924	28	4	14,28%
1925	26	4	15,38%
1926	28	4	14,29%
1927	33	7	21,21%
1928	35	6	17,14%
1929	39	7	17,95%
1930	43	9	20,93%
1931	42	7	16,67%
1932	42	7	16,67%
1933	40	6	15,00%
1934	37	6	16,22%
1935	27	6	22,22%

¹⁹ D'après les données fournies par Carole Christen Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés*, 2000, vol. 4, n° 2, p. 42.

Représentation des effectifs d'étudiantes étrangères des « home école » dans l'enseignement supérieur libre, 1920-1935

Années	Effectif des étudiantes étrangères des "home école"	Effectif des étudiantes étrangères dans l'enseignement supérieur libre	Part des étrangères dans les "home école"
1920	2	297	0,67%
1921	29	363	7,99%
1922	84	297	28,28%
1923	94	308	30,52%
1924	151	420	35,95%
1925	203	565	35,93%
1926	119	533	22,33%
1927	82	427	19,20%
1928	74	557	13,29%
1929	99	574	17,25%
1930	121	598	20,23%
1931	117	624	18,75%
1932	76	1803	4,22%
1933	97	938	10,34%
1934	89	609	14,61%
1935	155	1703	9,10%

Effectifs des Cours de vacances de l'Alliance Française, 1920-1935

Années	Effectif femmes	Effectif étrangères	Effectif hommes	Effectifs étrangers	Effectif total
1920	7	197	6	140	350
1921	8	200	4	173	385
1922	5	125	2	68	200
1923	0	140	1	72	213
1924	4	146	0	102	252
1925	3	232	2	128	365
1926	3	223	2	132	360
1927	1	233	0	135	369
1928	4	251	1	172	428
1929	0	174	1	136	311
1930	3	180	1	130	314
1931	1	181	1	80	263
1932	5	1403	0	1081	2489
1933	2	305	1	199	507
1934	3	238	2	169	412
1935	12	938	1	619	1570

Représentation des effectifs d'étrangères des Cours de vacances de l'Alliance Française dans l'enseignement supérieur libre, 1920-1935

Années	Effectif étrangères AF	Effectif étrangères enseignement supérieur libre	Part des étrangères de l'AF dans l'enseignement supérieur libre
1920	197	297	66%
1921	200	363	55%
1922	125	297	42%
1923	140	308	45%
1924	146	420	35%
1925	232	565	41%
1926	223	533	42%
1927	233	427	55%
1928	251	557	45%
1929	174	574	30%
1930	180	598	30%
1931	181	624	29%
1932	1403 ²⁰	1803	78%
1933	305	938	33%
1934	238	609	39%
1935	938	1703	55%

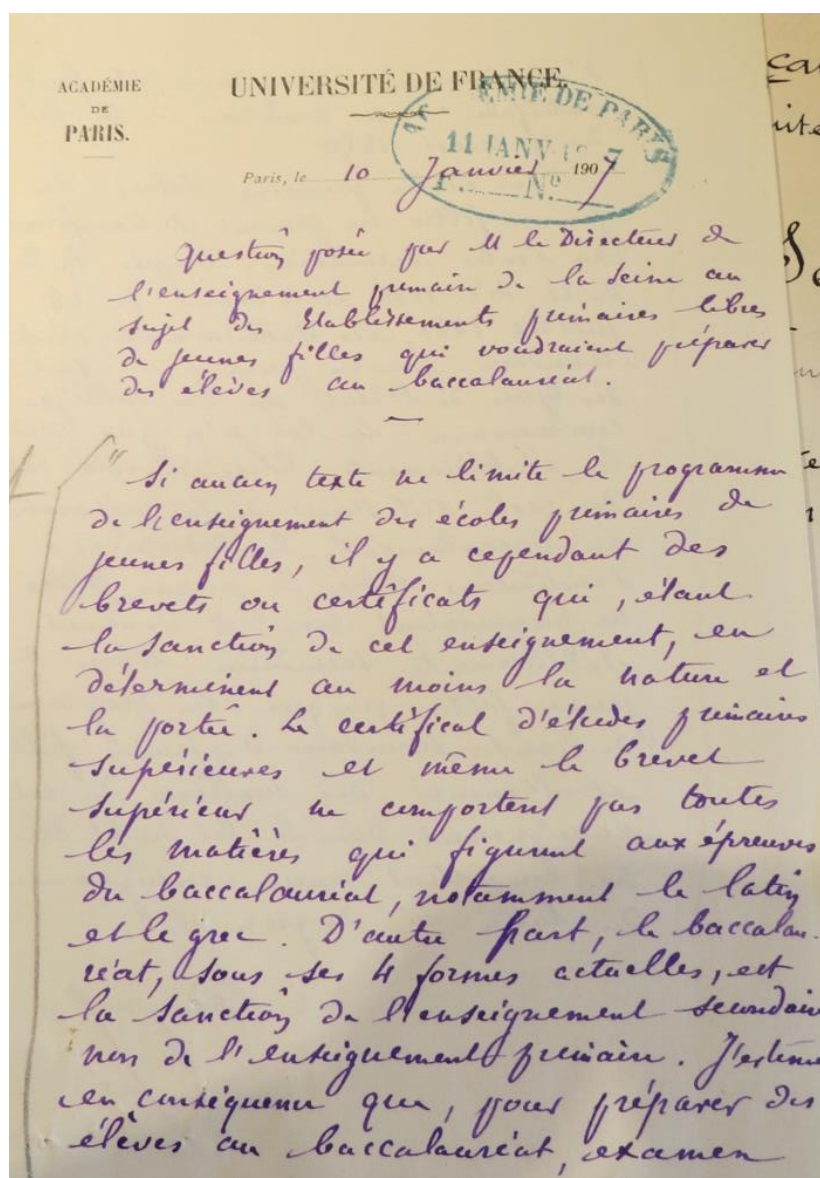
²⁰ Les rapports statistiques ne fournissent aucune explication permettant de justifier ce nombre très supérieur à ceux des autres années.

Annexe 4. Extraits de sources archivistiques

A. À propos du vide juridique de l'enseignement secondaire libre féminin

1. Lettre d'Alphonse Fringnet, 1907

Ci-dessous figure la lettre d'Alphonse Fringnet, inspecteur de l'académie de Paris, concernant le statut juridique des établissements libres dispensant un enseignement secondaire aux jeunes filles, et datée du 10 janvier 1907.



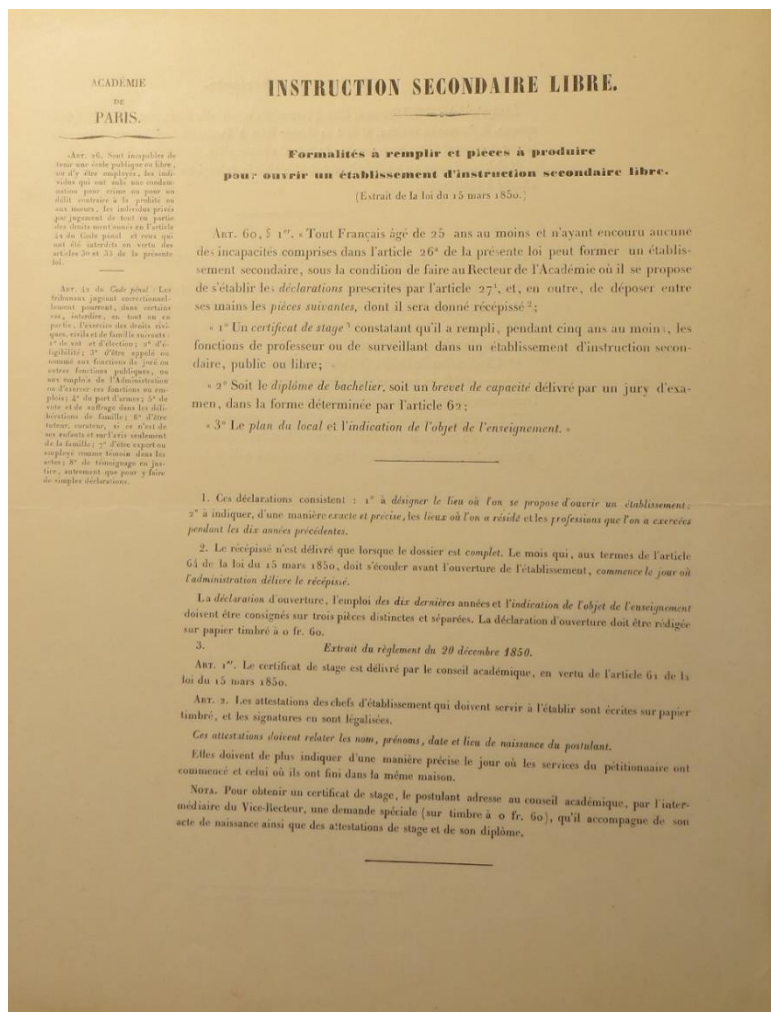
D'enseignement secondaire, il faut
satisfaire aux conditions de la loi
du 15 mars 1850

Les écoles primaires libres de
jeunes filles ne peuvent se transformer
en écoles secondaires. D'après la loi
du 21 déc. 1880 et le décret du 28
juillet 1881, les établissements d'enseignement
secondaire pour les jeunes filles sont
des lycées de l'Etat ou des collèges
communaux. La loi n'a pas prévu
les établissements libres de cette nature.
Du reste, s'il s'agit de la préparation
au baccalauréat, les directrices
d'institutions libres de jeunes filles
ne gagneraient rien à devenir
établissements secondaires libres de
jeunes filles, puisque les programmes
de l'enseignement secondaire des jeunes filles
et l'énumération des matières de cet
enseignement, dans la loi du 21 déc. 1880,
ne comportent aucun enseignement
de latin ni de grec. //

Brignon

Source : AN, AJ/16/4743.

2. Conditions requises pour ouvrir un établissement libre d'enseignement secondaire



Source : AN, AJ/16/4743.

3. Récépissés de déclaration d'ouverture d'établissement libre d'enseignement secondaire et supérieur

Pour permettre l'ouverture d'un établissement libre d'enseignement secondaire et supérieur, les directrices doivent déposer une déclaration d'ouverture et joindre les justificatifs demandés, concernant leur diplôme et leur expérience professionnelle notamment. Les archives conservées comprennent les récépissés de ces déclarations et parfois les justificatifs²¹.

²¹ AN, AJ/16/4704, registres de récépissés de déclaration d'ouverture d'établissements secondaires libres, 1891-1937. Pour les années 1937-1939, les registres sont aux archives de Paris, AP 3627W46. Pour les établissements supérieurs libres, les registres sont conservés sous la côte AN, AJ/16/4703 et couvrent la période 1875-1931. Voir le chapitre 2.

Déclaration d'ouverture d'un établissement secondaire libre, 31 août 1892

Le récépissé ci-dessous est le second déposé par une femme. Berthe Barbin dépose six demandes entre 1892 et 1922 ce qui reste un fait unique pour la période étudiée. Si son établissement ouvert en 1892 sis 65 rue de Gravelle accueille des garçons, celui ouvert en 1903 rue de la Sorbonne est un établissement pour jeunes filles connu sous le nom d'Institut Franklin.

ACADEMIE
DE PARIS

ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE LIBRE.

DECLARATION D'OUVERTURE
D'UN ETABLISSEMENT
PARTICULIER
D'INSTRUCTION SECONDAIRE.

RECEPISSE
(loi de 15 mars 1850, art 60.)

UNIVERSITÉ DE FRANCE

L'Inspecteur de l'Académie, chargé du service de l'enseignement secondaire libre dans le département de la Seine, a reçu la déclaration faite par
M^{lle} *Berthe Barbin, Berthe Augusta, née le 30 mars 1860,*
à Paris (Seine)

en vue d'ouvrir un établissement particulier d'instruction secondaire
à *Charcuton, avenue de Gravelle, n° 65*

Conformément à l'article 60 de la loi du 15 mars 1850, M^{lle} *Barbin*
a déposé, à l'appui de sa déclaration, les pièces suivantes :


- 1° Un ~~certificat~~ *certificat* de stage quinquennal *Une réponse du stage quinquennal*
- 2° Son diplôme de bachelier *en Lettres*
- 3° Le plan du local et l'indication de l'objet de l'enseignement.

Le délai d'un mois qui, aux termes de l'article 64 de la loi précitée, doit s'écouler avant l'ouverture de l'établissement, part de la délivrance du présent récépissé.

Paris, le *31 août* 1892

La déclarante:
Berthe Barbin

L'Inspecteur de l'Académie,
J. J. [Signature]



ACADEMIE
DE PARIS.

ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE LIBRE.

DECLARATION D'OUVERTURE
D'UN ETABLISSEMENT
PARTICULIER
D'INSTRUCTION SECONDAIRE.

RECEPISSE
(loi de 15 mars 1850, art. 60.)

UNIVERSITÉ DE FRANCE.

L'Inspecteur de l'Académie, chargé du service de l'enseignement secondaire libre dans le département de la Seine, a reçu la déclaration faite par
M^{lle} *Berthe Barbin, Berthe Augusta, née le 30 mars 1860, à Paris,*
en vue d'ouvrir un établissement particulier d'instruction secondaire
à Paris, *rue de la Sorbonne, n° 2.*

Conformément à l'article 60 de la loi du 15 mars 1850, M^{lle} *Barbin*
a déposé, à l'appui de sa déclaration, les pièces suivantes :

- 1° Un ~~certificat~~ *certificat* de stage quinquennal.
- 2° Son diplôme de bachelier *en Lettres*
- 3° Le plan du local et l'indication de l'objet de l'enseignement.

Le délai d'un mois qui, aux termes de l'article 64 de la loi précitée, doit s'écouler avant l'ouverture de l'établissement, part de la délivrance du présent récépissé.

Paris, le *26 Octobre* 1903.

La Déclarante,
Berthe Barbin

L'Inspecteur de l'Académie,
Ch. Brigny

Source : AN, AJ/16/4704.

Déclaration d'ouverture d'un établissement supérieur libre, 22 ou 29 octobre 1907

Madeleine Daniélou est la signataire de cette demande. L'établissement déclaré d'enseignement supérieur, propose aux jeunes filles une préparation aux baccalauréats, licences, brevets et certificats d'aptitude.

UNIVERSITÉ DE FRANCE.

No 104
ACADÉMIE DE PARIS.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR LIBRE.
Déclaration d'ouverture d'établissement

RÉCÉPISSÉ
(Loi du 12 juillet 1875, art. 5).

Le Vice-Recteur de l'Académie a reçu la déclaration faite par M^{me} Daniélou
ni Chamorgan, Madeleine-Marie-Louise-Amélie, le 16 novembre 1907,
à Mayenne (Dépt de la Mayenne), agrégée des lettres, au des. Administration,
en vue d'ouvrir un établissement libre d'enseignement supérieur pour les
jeunes filles, sous le titre "Ecole normale libre", à Paris (9^e)
rue Ordinoz, n° 4


Conformément aux articles 2, 3 et 4 de la loi du 12 juillet 1875,
M^{me} Daniélou

déposé, à l'appui de cette déclaration :

- 1^o - son acte de naissance et les actes de naissance de ses collègues
- 2^o - la liste des professeurs
- 3^o - les statuts de l'établissement
- 4^o - L'indication de l'objet de l'enseignement.

Le délai de dix jours qui, aux termes de l'article 5 de la loi précitée, doit s'écouler avant
l'ouverture de l'établissement, part de la délivrance du présent récépissé.

Paris, le 22 Octobre 1907.

Le déclarant,
M. Daniélou

Le Vice-Recteur,
L. Rivet

Source : AN, AJ/16/4703.

4. Courrier du vice-recteur au recteur, 11 octobre 1913

Paris le 11 Octobre 1913.

*Le Vice-Recteur de l'Académie de Paris
au Ministre de l'Instruction Publique
et des Beaux-Arts.*

Enseignement libre.
Institut Dudouit.

1er Bureau

Je reçois de M. l'inspecteur d'Académie de Versailles le rapport suivant:

" Il existe à Versailles une institution qui fait concurrence au lycée de jeunes filles en préparant au baccalauréat latin-sciences.

" Vous savez que nous avons relativement peu d'externes, la bourgeoisie de Versailles trouvant "distinguée" de s'adresser à l'Institut Dudouit.

" Seulement, l'Institut en question est déclaré comme école primaire, et sa directrice n'a pas qualité pour faire de l'enseignement secondaire, sur l'observation " qui lui en est faite, elle déclare "qu'elle s'est renuoi- gée au Ministère, qu'il lui a été répondu que la légis- lation n'est pas encore fixée... et qu'il n'y a nulle objection à faire contre l'ouverture de cours prépar- toires aux titres de l'enseignement secondaire dans son " établissement."

" Ainsi, en pratique, dans mon département, on se dé- clare école primaire et on fait de l'enseignement secon- daire, ou bien, comme il arrive ailleurs, on ne fait que du primaire tout en se déclarant secondaire, ceci afin " de prendre des adjoints sans brevet par la bénéfice de " la loi Falloux.

" quoi qu'il en soit des renseignements d'ailleurs assez vagues que Mlle Dudouit déclare avoir rapportés " du Ministère, j'ai l'intention, si vous approuvez cette " manière de faire, d'inviter Mlle Dudouit ou à déclarer " un établissement secondaire ou à supprimer tout enseigne- " ment préparatoire au baccalauréat."

Je vous prie de m'adresser des instructions.

Il est certain que la situation de cet établissement est hors de la loi, mais peut-on dire qu'elle est contre la loi?

Les tribunaux seuls sauraient qualifier d'en décider.

Il est probable que la loi ayant défini les matières de l'école primaire, ils déclareraient qu'un établissement où l'on enseigne le latin n'est pas un établissement pri- maire.

Mais l'institution Dudouit de Versailles n'est pas seule en cause. Par mon rapport du 17 février dernier, je vous ai fait savoir le grand nombre d'établissements li- bras de jeunes filles qui, déclarés au titre primaire, dominaient, à Paris, un enseignement secondaire complet, y compris le latin.

Si vous estimez que le moment est venu de mettre un terme à cet abus, à cette situation extra légale, on pour- rait engager la question sur une espèce: mettre en demeure Mlle Dudouit de cesser de préparer au baccalauréat, et, si elle refuse, la déférer aux tribunaux. La décision du tribunal fixerait la jurisprudence pour tous les autres établissements semblables.

Dans tous les cas, ce fait nouveau indique l'urgence d'une solution légale, que je vous ai déjà signalée, je

Source : AN, AJ/16/4743.

5. Le poste de direction, objet d'attention au sein de l'académie

L'enseignement libre pour jeunes filles fonctionnant sans cadre légal défini pose des difficultés au personnel de surveillance qui sont exposées dans le chapitre 2. La question de savoir qui peut diriger ces institutions apparaît dans différents documents qui figurent ci-dessous. Tous affirment que seule une femme peut diriger un établissement secondaire libre féminin.

Extrait du Journal Officiel
du 15 janvier 1926.

M. Mario ROUSTAN, Sénateur, demande à M. le Ministre de l'Instruction publique si un professeur en retraite, licencié, a le droit d'ouvrir un cours libre d'enseignement secondaire de jeunes filles préparant au baccalauréat (Question du 28 décembre 1925).

REPONSE. - La loi du 21 décembre 1880, portant création d'établissements publics destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles, n'a pas prévu les formalités relatives à l'ouverture d'un établissement libre de cet ordre.

Mais le Ministre de l'Instruction publique consulté sur ce point en 1882, a décidé, suivant circulaire du 27 février de ladite année, qu'il y aurait lieu, tant qu'une législation spéciale ne serait parvenue sur cette matière, d'assimiler les établissements d'enseignement libres de jeunes filles aux écoles primaires privées quant aux règles de procédure visant l'ouverture de ces établissements.

Or, la loi du 30 octobre 1886, qui énumère les conditions exigées pour l'ouverture des écoles primaires privées, dispose, en son article 6, que l'enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles. Par suite, il ne paraît pas possible d'autoriser un homme à ouvrir un établissement libre d'enseignement secondaire féminin.

professeur homme ne peut pas ouvrir un établissement d'enseignement secondaire féminin

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS

19 NOV 1931

Direction de l'Enseignement secondaire

1er Bureau

AB 16.11

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts

à Monsieur le Recteur de l'Académie de Paris.

demande

Vous m'avez posé la question de savoir si un professeur libre (homme), remplissant les conditions requises pour diriger un établissement libre d'enseignement secondaire, peut avoir la direction d'un établissement de cet ordre spécialement destiné aux jeunes filles.

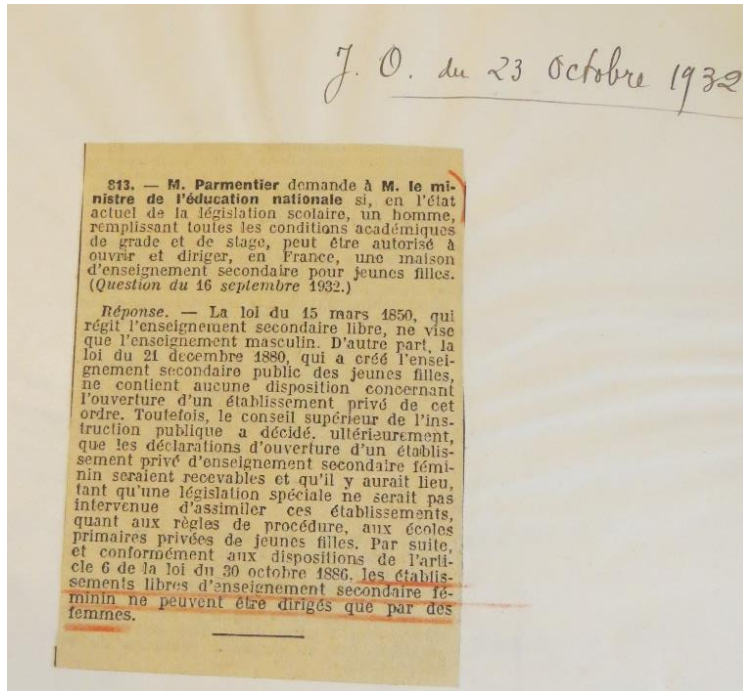
J'ai l'honneur de vous faire connaître qu'une circulaire ministérielle en date du 27 février 1882 dispose qu'il y aura lieu, tant qu'une législation spéciale ne sera pas intervenue sur cette matière, d'assimiler les établissements d'enseignement secondaire libre de jeunes filles aux écoles primaires privées quant aux règles de procédure visant l'ouverture de ces établissements.

Or, la loi du 30 octobre 1886, qui énumère les conditions exigées pour l'ouverture des écoles primaires privées, stipule, en son article 6, que l'enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles. Par suite, il n'est pas possible d'autoriser un professeur homme à ouvrir un établissement libre d'enseignement secondaire féminin.

Pour le Ministre et par autorisation
Le Directeur de l'Enseignement secondaire
Conseiller d'Etat,

J. Vial

Source : AN, AJ/16/4743, extrait du Journal Officiel, 1926 et lettre de Francisque Vial adressée au recteur de l'académie de Paris, 1931.



Source : AN, AJ/16/4743, extrait du Journal Officiel, 1932.

6. Procès-verbal du CSIP, séances du 21 janvier 1921

Le Conseil Supérieur d'Instruction Publique est sollicité en 1921 par le Conseil académique de Lille concernant une demande de dispense de stage déposée par Mlle Lamare. Il apporte finalement une première réponse concernant le cadre légal dans lequel peut s'inscrire l'enseignement secondaire libre féminin. Les discussions sont agitées et font d'ailleurs l'objet d'une analyse dans le chapitre 2. L'intégralité du procès-verbal des deux séances qui se sont tenues le 21 janvier 1921 sont retranscrites ci-dessous.

Procès-verbal de la séance du 21 janvier 1921 (matin)

Demande de dispense de stage formée par Mlle LAMARE en vue de l'ouverture d'un établissement d'enseignement libre à Berck-Plage. — M. BEUDANT, rapporteur, déclare que cette demande soulève une question de principe des plus importantes. Il s'agit de savoir, en effet, si la loi du 15 mars 1850, qui a établi la liberté d'enseignement en France, est applicable aux institutions d'enseignement secondaire dirigées par des femmes. A l'époque où fut promulguée la loi du 15 mars 1850, la notion d'un enseignement secondaire féminin n'existait pas. La loi du 21 décembre 1880, qui a créé l'enseignement secondaire public des jeunes filles, est muette en ce qui concerne un enseignement privé parallèle. Des établissements de cette nature n'ont cependant pas tardé à s'ouvrir. Il en existe actuellement un grand nombre. Ils fonctionnent au grand jour, mais avec des déclarations inexactes, sous un vocable qui n'est pas réellement le leur, attendu qu'ils ont été

déclarés tantôt comme établissements d'enseignement primaire, tantôt comme établissements d'enseignement supérieur.

C'est dans ces conditions que Mlle LAMARE demande une dispense du stage exigé par la loi de 1850 pour l'ouverture d'un établissement d'enseignement secondaire privé. La question de l'application de cette loi à l'enseignement secondaire féminin se trouve ainsi nettement posée.

Le Conseil académique de Lille, à qui la demande de Mlle LAMARE a été soumise dans sa dernière session, n'a pas cru devoir se prononcer dans un sens ou dans l'autre. Il s'est borné à constater que l'enseignement secondaire libre féminin n'avait pas encore de consécration officielle et il a estimé qu'il y avait lieu d'attendre que la question ait été réglée par les pouvoirs compétents.

M. BEUDANT pense qu'il n'est pas nécessaire d'attendre le vote d'une loi qui n'interviendra peut-être que dans un avenir éloigné. Au point de vue juridique, il lui paraît que rien ne s'oppose à ce que la loi de 1850 soit appliquée aux femmes. Cette loi a posé le principe de la liberté de l'enseignement secondaire en France. A l'époque où elle a paru, on n'envisageait, il est vrai, que l'enseignement secondaire des garçons, parce qu'il était le seul qui existât alors, mais le texte de la loi elle-même ne renferme aucune disposition restrictive à cet égard. Elle est conçue dans les termes les plus généraux et si, en 1850, une seule application pouvait en être faite, on peut parfaitement admettre que la loi du 21 décembre 1880 a rendu possible une nouvelle application du même principe.

En ce qui concerne la demande même de Mlle LAMARE, M. BEUDANT exprime l'avis que la dispense pourrait être accordée.

M. COVILLE indique les raisons pour lesquelles l'opinion du Ministère de l'Instruction publique a été un peu flottante sur la question de principe.

L'enseignement spécial créé par la loi de 1865 n'a jamais été considéré comme régi, pour les établissements libres, par la loi du 15 mars 1850. Pouvait-on appliquer cette dernière loi à des établissements féminins ? D'autre part, on n'était pas bien fixé sur le caractère de ces établissements. Etaient-ils primaires ou réellement secondaires ? On a craint de donner l'investiture à des institutions qui n'auraient eu de secondaire que le nom. La question est bien éclaircie maintenant que la préparation au baccalauréat est organisée aussi bien dans l'enseignement secondaire féminin privé que dans les lycées et collèges.

M. BERNES fait remarquer que, dès le Ministère DURUY, il a été question de l'enseignement secondaire des jeunes filles. S'il n'a pas été créé officiellement à cette époque, les encouragements n'ont pas manqué à l'initiative privée, et c'est depuis cette époque que fonctionne à la Sorbonne l'Association pour l'enseignement secondaire des jeunes filles.

M. BRUNOT estime qu'il serait dangereux d'adopter la solution proposée par M. BEUDANT. Pendant longtemps on a espéré tuer l'enseignement secondaire des jeunes filles créé en 1880. Ce n'est qu'après avoir constaté sa vitalité et ses progrès qu'on s'est décidé à l'imiter. La décision du Conseil supérieur aura de graves conséquences. Nombre d'établissements privés vont être transformés officiellement en établissements d'enseignement secondaire. Ne pouvant délivrer des diplômes comme celui des lycées et collèges, ces établissements se consacreront à la préparation du baccalauréat et offriront ainsi à la masse des jeunes filles empressées vers les carrières libérales des facilités que les établissements publics ne peuvent leur procurer.

M. MONIOT fait remarquer que la préparation au baccalauréat existe dans presque tous les lycées et que, par conséquent, les élèves y jouissent des mêmes avantages que celles des établissements privés.

M. BELLIN déclare qu'il ne voit pas non plus quel privilège créerait à l'enseignement libre un avis favorable à la dispense de stage demandée par Mlle LAMARE. L'enseignement secondaire libre féminin existe ; il prépare au baccalauréat. Rien ne sera changé à cette situation, sauf que des établissements ouverts avec une étiquette inexacte pourront fonctionner en pleine franchise avec la dénomination qui leur appartient.

M. CLAVIERE dit que les établissements d'enseignement secondaire féminins échapperont ainsi à la nécessité d'avoir un personnel pourvu de grades universitaires. C'est un danger pour l'enseignement public.

M. BELLIN répond qu'il en est ainsi pour l'enseignement secondaire masculin et que la question des grades n'a pas empêché jusqu'ici la préparation au baccalauréat dans les établissements d'enseignement secondaire libres féminins.

Séance du 21 janvier (soir)

L'ordre du jour appelle la suite de la discussion sur la demande de dispense de stage formée par Mlle LAMARE.

M. le Président fait remarquer qu'à côté de la question de principe simplement discutée dans la séance précédente, il y a lieu d'examiner une autre question : celle de la validité du stage accompli par Mlle LAMARE dans des établissements d'enseignement primaire ou déclarés comme établissements d'enseignement supérieur. Ce stage peut-il être considéré comme équivalent à un stage accompli dans l'enseignement secondaire ?

M. BEUDANT pense que, sur la question de principe, le Conseil supérieur admet que la loi du 15 mars 1850 peut s'appliquer à des déclarations d'ouverture d'établissements d'enseignement secondaire féminin. Reste la question du stage. Légalement ce stage doit avoir été accompli dans un établissement d'enseignement secondaire. Mais, pour l'enseignement secondaire libre féminin, on se trouve en face d'une impossibilité, puisque cet enseignement n'a pas encore été officiellement reconnu. Dans ces conditions, une demande de dispense partielle de stage équivaut à une demande de dispense totale, attendu qu'aucune partie de ce stage accompli dans l'enseignement primaire, supérieur ou secondaire féminin ne peut être validée. Tel est le cas de Mlle LAMARE. Bien qu'elle compte 4 années d'exercice dans divers établissements de Paris et de province, c'est une dispense totale qui lui serait nécessaire. En raison de son âge – 27 ans – et de la licence ès Lettres dont elle est pourvue, M. BEUDANT conclut à ce que cette dispense lui soit accordée.

M. APPELL estime aussi que ce serait faire œuvre de clarté et de loyauté que d'accorder une dispense totale.

M. GOBELLE revient sur la question de principe. Si demain tous les établissements secondaires féminins font une déclaration d'ouverture, l'acceptera-t-on ? Ne serait-ce pas anticiper sur les décisions du Parlement ?

M. BEUDANT répond qu'il ne s'agit nullement pour le Conseil supérieur de se substituer au Parlement. Il s'agit simplement d'appliquer une loi existante et de mettre fin à cette sorte de camouflage des établissements libres féminins.

M. BRUNOT persiste à penser que le Conseil supérieur empiète sur le domaine législatif et que l'avis qu'on lui demande aura de graves conséquences. Un simple diplôme de bachelier va permettre d'ouvrir des cours secondaires libres de jeunes filles alors que des agrégées et des certifiées n'auraient pas ce droit.

M. APPELL répond qu'on peut en dire autant pour l'ouverture des cours d'enseignement supérieur privés.

M. BELLIN rappelle que le Conseil supérieur a à se prononcer sur une demande de dispense de stage. Il n'a pas à se substituer au législateur mais simplement à émettre un avis qui ne lie ni le Ministre, ni le Parlement.

Mlle SANUA, répondant à l'objection de M. BRUNOT, fait remarquer que les agrégées ou certifiées ne peuvent pas non plus ouvrir un établissement primaire.

Elles sont obligées, dans ce cas, de passer le brevet élémentaire. Pour l'enseignement secondaire féminin, obliger à faire une déclaration sincère c'est faire œuvre d'assainissement moral.

Ce ne sera d'ailleurs pas une innovation, car il existe, à sa connaissance, au moins deux établissements à Paris qui ont été déclarés comme cours secondaires.

Après discussion, M. le Président met aux voix le projet de délibération présenté par M. BEUDANT et ainsi conçu :

« Le Conseil supérieur de l'Instruction publique,

Considérant que le principe de la liberté de l'enseignement secondaire, posé en termes généraux par l'art. 60 de la loi du 15 mars 1850 et qui n' a pu d'abord recevoir d'application qu'en ce qui concerne l'enseignement masculin, s'est trouvé naturellement applicable à l'enseignement féminin depuis que la notion d'un enseignement secondaire féminin a été consacrée par la loi du 21 décembre 1880 et que, par conséquent, les déclarations d'ouverture d'un établissement privé d'enseignement secondaire féminin sont recevables ;

Considérant que le stage dont il doit être justifié par application de la loi du 15 mars 1850, pour l'ouverture d'un établissement privé d'enseignement secondaire féminin, est évidemment un stage d'enseignement secondaire, mais qu'il appartient au Conseil supérieur de proposer à M. le Ministre l'octroi de dispenses, qui peuvent être totales ; et qu'il ne saurait être présentement question d'exiger un stage d'enseignement secondaire, puisqu'il n'a pas existé jusqu'à présent d'établissement privé d'enseignement secondaire féminin ayant une existence officielle ;

Considérant que Mlle LAMARE, qui justifie de stages divers de 4 ans, a déjà 27 ans, qu'elle paraît avoir été entravée dans sa carrière par la guerre et qu'elle possède, par ailleurs, le grade de licencié ;

Est d'avis d'accorder à Mlle LAMARE la dispense des cinq années de stage exigées par l'art. 60 de la loi de 1850 »

Les considérants et l'avis sont adoptés successivement par 25 voix contre 12.

B. Une surveillance des publicités des établissements

Le chapitre 2 questionne les conditions de surveillance des établissements libres pour jeunes filles qui fonctionnent sans cadre légal précis. Les archives académiques conservent plusieurs coupures publicitaires qui attestent de la volonté de surveiller l'offre éducative proposée au sein de ces établissements.

Une innovation dans l'éducation des jeunes filles

La jeune fille qui vient de finir ses études secondaires ou qui veut acquérir une orientation pratique trouve au collège Montmorency (fondé en 1920 — 15, rue Henri-Heine — Aut. 17-55), dans un cadre moderne et attrayant, la formation qui l'armera pour mener le dur combat de la vie actuelle.



La façade du Collège Montmorency
De la lumière et du soleil dans un des plus beaux quartiers de Paris

Des professeurs praticiens leur donneront les matières indispensables de droit, science politique, gestion de patrimoine et des affaires, secrétariat, journalisme, arts ménagers, hygiène, etc...

Un internat, au nombre limité de places, accueille les jeunes filles de province à des conditions raisonnables.

UN COR DETRUIT
par l'Emplâtre **FEUILLE DE SAULE** (Willow Leaf)
ne reparait plus. Essayez le meilleur et le plus stable d'

reste par u
trique, de
nie ou fati
Connaiss
production
de leur op
de supplée
ganes nor
tralisation
nes. Seule
permet d'e
portance c
la purifica
des organe
de complic
entéro-coli
sur le ch
alors se
qui n'aura
à ce sujet
d'assurer
toxication

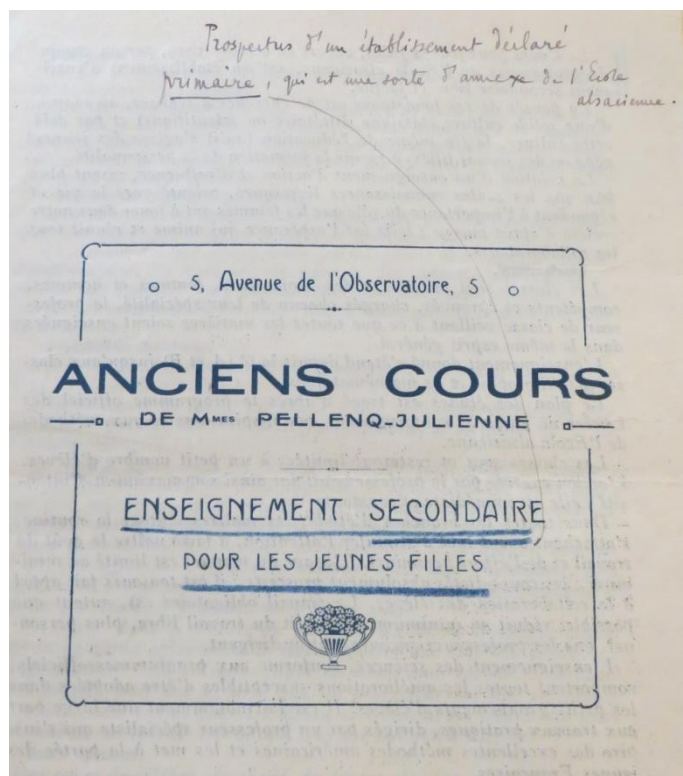
Un pu

L'iode p
propriétés
antiferme
depuis lo
rapeutique
conféren
mier ordi
à se ma
tous les
servés. O
médicame
nos cellu
tie consti
l'organism
thyroïde
destiné
et trans
suivant l
Mais
L'iode, s
mine se
rance de
ruption
le malad
remède.

C'est p
et recou
de 95%
chimiste
de patien
stable d'

Les Cours de Jeunes Filles
dirigés par Mlle PICOU, 1, rue de Lorraine
seront ouverts à partir du 30 septembre.
Cours complet d'éducation ;
Préparation à tous les examens ;
Des cours spéciaux seront faits pour
les élèves se préparant aux baccalauréats ;
Leçons particulières : Piano, solfège,
dessin, peinture, langues étrangères.

Source : AN, AJ/16/4739. L'offre proposée par le Collège Montmorency est présentée dans la troisième partie de cette thèse ; AN, AJ/16/4743, annonce concernant des cours pour jeunes filles dirigés par Mlle Picou.



Source : AP 3627W46.

C. Brochures d'établissements libres conservées par l'académie

1. Photographies de classe du Collège Racine de Saint-Mandé, vers 1930





Source : AN, AJ/16/4744.

2. L'Éducation nouvelle au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles

Comme le montre le chapitre 4, certains établissements libres pour jeunes filles affichent dans leur brochure une proximité avec l'Éducation nouvelle. Ci-dessous figurent les exemples du Collège Montcalm et de l'École Lafayette.

Le Collège Montcalm, 1930

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
DES JEUNES FILLES



**COLLEGE
MONTCALM**

47, Rue Montcalm

Du Jardin d'Enfants au Baccalauréat

*Former des âmes dans la doctrine catholique,
c'est résoudre tous les problèmes
de la vie publique et privée.*

PIE XI.

Ouverture le 1^{er} Octobre 1930.

Le Collège Montcalm . . .

. . . situé dans le 18^e arrondissement, dans l'un des quartiers de Paris les plus faciles d'accès est un établissement d'enseignement secondaire pour les jeunes filles. Il recrute ses élèves dans les familles de la bourgeoisie soucieuse de donner à ses enfants une éducation sérieuse et une culture générale solide leur permettant, s'il en est besoin, de se préparer à une carrière.

Classes claires et spacieuses, gaies et confortables, chapelle, bibliothèques, laboratoires, salles de musique, salle de cinéma, grande cour de récréation, terrain de sports, le Collège est installé dans les meilleures conditions d'hygiène et de confort.

Les élèves reçoivent la culture classique d'après les programmes de l'Université : sections Latin-Grec, Latin-Sciences et Sciences-Langues. La Direction fait une large part à l'enseignement des Langues Vivantes. L'initiation musicale est comprise dans ses programmes. Le dessin, la couture et les arts féminins sont enseignés dans toutes les classes. Dans les classes supérieures, les cours d'Histoire de l'Art sont fréquemment illustrés par des visites de musées.

L'installation du Collège permet de réaliser chaque jour des exercices physiques et des sports.

La Direction, s'inspirant des récentes études sur la psychologie de l'enfant, se propose d'appliquer une pédagogie nouvelle dont elle a déjà expérimenté les heureux résultats et de rendre la classe attrayante en utilisant les applications scientifiques modernes : projections, cinéma, disques, T. S. F., etc.

Enfin, les élèves reçoivent une éducation conforme aux meilleures traditions de simplicité, de politesse, de sérieux et de conscience de la famille française catholique.

*La Directrice du Collège,
H. GEORGET.*

Au Jardin d'Enfants

Première année (4 à 5 ans)

Le Jardin d'Enfants est accueillant ; les éducatrices, jeunes et gaies. Le Tout Petit y retrouve l'atmosphère familiale, la tendresse maternelle. On s'attache à éveiller ses activités sensorielles : il apprend à regarder, à écouter, à discerner, à comparer ; il prend contact avec le monde extérieur : il touche, il modèle, il agence. On s'efforce de dissimuler sous l'apparence d'un jeu, une notion précise, un exercice de rythme.

Notre petit qui joue avec le bilboquet qu'il a lui-même fabriqué avec un cornet conique et une balle de laine sphérique de couleur vive, a déjà acquis des connaissances et s'exerce avec bonheur à un jeu d'adresse où échoueraient de plus grands.

Enfin, des chansons d'ordre disciplinent sans contrainte les mouvements individuels et harmonisent ceux du groupe. Elles créent en outre l'atmosphère joyeuse et saine dans laquelle s'épanouit l'enfant.

Au Jardin d'Enfants

Seconde année (5 à 6 ans)

Il faut maintenant apprendre à lire, à écrire, à compter. Il faut, c'est-à-dire les familles l'exigent et les éducateurs doivent se plier à cette exigence.

Nous ne transformons pas l'enfant en élève, en un être dont toute l'activité est déjà concentrée au cerveau. La matière scolaire nous fournit le moyen de poursuivre l'éveil sensoriel. Avec le mètre pliant qu'il a déjà manié, l'enfant forme successivement, sous l'impulsion donnée par un chant rimé et rythmé, toutes les lettres de l'alphabet, puis « tous les sons composés en bon ordre vont paraître ». Il les analyse, les retrouve dans les lettres mobiles et il est conduit en quelques mois à la lecture courante, à l'écriture dessinée, tout en ayant accru son acuité visuelle et auditive, perfectionné son tact et son habileté manuelle.

Il croit toujours jouer, cependant il apprend et bientôt il sait. Des chants géographiques lui révèlent le monde qu'il habite, il fait en imagination le tour de la terre en bateau, en chemin de fer et en avion...



Classes Préparatoires et Élémentaires

Là, se dessine l'avenir scolaire de nos élèves.

Nous nous efforçons de concilier l'acquisition rapide des connaissances élémentaires : orthographe, calcul, histoire et géographie, avec le lent et laborieux assouplissement qu'exige la culture secondaire.

De 6 à 11 ans, la matière scolaire est employée pour créer des habitudes d'ordre, de précision, de goût ; nous exigeons que l'enfant écrive proprement, que son orthographe soit irréprochable, qu'il calcule vite et bien, qu'il connaisse sans hésitation les grands faits de l'histoire nationale, que la géographie de son pays lui soit familière.

L'enseignement est oral et collectif, progressif, avançant pas à pas dans le concret et le tangible.

Des jeux éducatifs mettent au service de l'activité intellectuelle celle des sens et des muscles ; des chants didactiques rythmés et mimés forcent l'attention et la mémoire. L'enfant apprend à observer ; il dessine, il illustre lui-même ses cahiers de classe ; il se compose des albums d'histoire et de géographie.

L'enseignement qu'il reçoit permet et suscite ses initiatives et lui donne le goût de l'activité de l'esprit.

Classes Secondaires

Classes de Grammaire (6^e, 5^e et 4^e)



Une pédagogie rigoureuse s'impose. Ces classes d'initiation sont confiées aux professeurs les plus expérimentés.

L'unité absolue des méthodes est réalisée, les difficultés sont graduées avec soin. Le cours est banni et remplacé par des classes actives ou par des classes de direction pendant lesquelles le professeur apprend aux élèves comment on recherche la solution d'un problème, comment se compose un devoir français, etc.

Une bibliothèque de classe composée et surveillée par leurs professeurs est mise à leur disposition.

Au laboratoire, elles s'initient à la méthode expérimentale.



Classes de Lettres

(3^e, 2^e et 1^{re})

Philosophie et Mathématiques



Les élèves ainsi préparées ont des connaissances solides et des habitudes d'esprit qui leur rendent facile et intéressant le travail personnel qui leur est demandé dans les classes supérieures.

Au livre, qui reste leur principal instrument de travail, se joignent l'image, le disque, la conférence d'actualité, les matinées classiques auxquelles elles assistent ou qu'elles organisent au Collège, les visites de musées qui illustrent leur cours d'Histoire de l'Art, etc.

L'enseignement des sciences se poursuit au laboratoire; fréquemment les élèves sont conduites pour visiter des usines.

Le Baccalauréat sanctionne les études secondaires.

Des cours pratiques sont organisés pour permettre aux élèves de compléter leur culture générale.

Source : AN, AJ/16/4744.

École Lafayette, 1935



L'ÉCOLE LA FAYETTE, SA RAISON D'ÊTRE ET SON HISTOIRE.

L'École La Fayette a été fondée en octobre 1919, par un groupe de professeurs libres qui se proposaient de tenter, pour l'éducation des jeunes filles, une expérience analogue à celles qui ont été faites dans les « Ecoles nouvelles » de garçons.

L'« esprit » qui les inspirait était à la fois traditionnel et délibérément moderne. Ils entendaient ne rien perdre des précieuses traditions intellectuelles, morales, spirituelles, qu'ont laissées les grands éducateurs du passé ; mais ils se proposaient aussi d'appliquer les méthodes hardiment concrètes et actives, conquête de la plus jeune pédagogie, à l'éducation des jeunes filles, et de les préparer à la vie, à leur vie de femmes telle qu'elle se présente aujourd'hui, avec toutes les exigences traditionnelles et des exigences nouvelles.

Un groupe d'hommes éminents par leur savoir, leur expérience et leur compétence en matière d'éducation donnèrent à la jeune École en projet l'appui de leur autorité. Ils formèrent son Comité d'honneur et son Comité d'action.

L'École s'ouvrit au milieu de difficultés de toute nature. La première rentrée fut retardée d'un mois par suite d'une irrégularité administrative. Les idées et les programmes, parce qu'ils constituaient une synthèse un peu hardie, furent combattus ou discutés à la fois à droite et à gauche. L'œuvre naissante n'avait pour elle que la confiance, mais forte et fidèle, d'un groupe de familles, — assez nombreux pour lui donner, dès son premier exercice, 160 élèves, — et aussi la sincérité tranquille et la volonté résolue de ses fondateurs. Elle vécut.

Elle eut très vite d'autres appuis du même ordre : l'attachement enthousiaste et un peu bruyant, mais si touchant, de ses premières élèves ; la sympathie de nombreux éducateurs, appartenant soit à l'Enseignement libre, soit à l'Université... Elle vécut si bien qu'elle dut, dès 1925, s'agrandir de moitié.

Elle se développe aujourd'hui, fidèle à elle-même, de cette fidélité qui consiste à s'ouvrir sans cesse au mieux possible. Et si elle compte encore des adversaires, — ce qui est, peut-être, une condition de vie, — elle a, du moins, affirmé sa personnalité de manière à ne laisser place à aucune équivoque sur l'œuvre qu'elle accomplit.

Nous avons la joie et la modeste fierté d'oser dire que cette œuvre est féconde. Sans doute, nous sommes loin encore, nous serons toujours loin de réaliser toutes nos ambitions et tous nos rêves : peut-être est-ce là un autre gage de vie. Mais déjà nous voyons grandir, dans notre maison, une jeunesse saine et loyale, vigoureuse de corps, curieuse d'esprit, et qui a du caractère, et de l'âme. Cela suffit pour entretenir en ceux qui, chaque jour, lui donnent le meilleur de leur vie, la force de continuer leur tâche.

LA DIRECTION.



En 1925 : pose de la première pierre du nouveau bâtiment par la plus petite élève du Jardin d'enfants



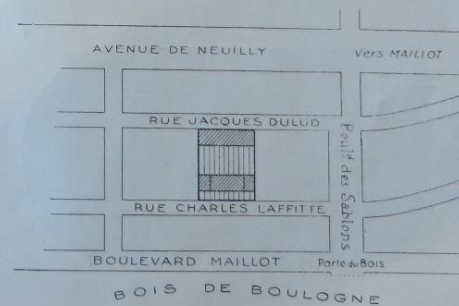
L'ancien bâtiment

LES LOGEAUX.

L'Ecole occupe à Neuilly-sur-Seine, à proximité du Bois de Boulogne, entre la rue Charles-Laffitte et la rue Jacques-Dulud, deux bâtiments, séparés par une large cour plantée d'arbres.

L'ancien bâtiment, un hôtel particulier aménagé en 1919, abrite les classes moyennes et supérieures, de la 6^e à la Philosophie ; les services de direction et d'administration, la bibliothèque et les oratoires.

Situation de l'Ecole.



— 5 —

Elles s'occupent de la formation morale des élèves, qu'elles voient en particulier aussi fréquemment qu'il est possible.

Les professeurs spéciaux donnent, dans chaque classe, les enseignements dont la directrice ne peut se charger. Limité à un ou deux, dans les petites classes (langues, arts...), le nombre de ces professeurs augmente dans les classes supérieures afin de multiplier les influences intellectuelles, l'unité synthétique des travaux et des méthodes restant assurée par la Directrice de classe.

Ces professeurs sont recrutés parmi les membres de l'Université et de l'Enseignement libre. Nous donnons ci-dessous les noms de quelques-uns des professeurs qui, depuis la fondation de l'Ecole, y ont professé, ou y professent encore. La liste des professeurs actuels est publiée chaque année au début d'octobre.

- M. Lanusse, agrégé des lettres, docteur ès-lettres, chevalier de la Légion d'honneur, professeur au Lycée Louis-le-Grand.
- M. René Canal, agrégé de l'Université, Chevalier de la Légion d'honneur, et docteur ès-lettres.
- M. Charles du Bos ;
- M. René Bertrand, agrégé de Philosophie, professeur au Lycée de Nancy.
- M. Elicio Colin, agrégé d'histoire.
- M. Robert Lejeune, agrégé des lettres, membre de l'Ecole française d'Athènes.
- M. Paulian, inspecteur d'anglais des Ecoles de la Ville de Paris.
- M. E. Baron, agrégé d'histoire, professeur au Lycée Carnot.
- M. L. Lebaully, agrégé des lettres, professeur au Lycée Condorcet.
- M. Boudin, agrégé des sciences, professeur au Lycée Janson-de-Sailly.
- M. François, docteur ès-sciences, professeur à l'Ecole Alsacienne.
- M. Foulon, agrégé de l'Université, professeur au Lycée Carnot.
- M. Morizet, agrégé de l'Université, professeur au Lycée Louis-le-Grand.
- M. Toinet, licencié ès-lettres, professeur à l'Ecole S^c-Croix de Neuilly.
- M. Guillaume, licencié ès-lettres, professeur à l'Ecole S^c-Croix de Neuilly.

LA JOURNÉE A L'ÉCOLE.

Les élèves arrivent à l'Ecole, le matin à 8 h. 25 ; les classes commencent à 8 h. 30 et se suivent pendant 2 h. 1/2, coupées par une brève récréation.

A 11 heures, les élèves des grandes et moyennes classes se rendent à leurs vestiaires de gymnastique et revêtent le costume spécial pour la leçon qui commence à 11 h. 10 et dure jusqu'à 11 h. 50, tandis que les élèves des petites classes (7^e, 8^e, 9^e) quittent l'Ecole pour une promenade et des jeux au Bois de Boulogne.

Les externes sortent à midi et reviennent à 14 h. 10. Les demi-pensionnaires déjeunent à midi 1/4. De 1 h. 1/4 à 14 h. 10, elles sont libres d'occuper leur temps à leur guise, à l'exclusion du travail et des jeux violents.

A 14 h. 1/4, classe ou étude d'une heure (le plus souvent occupée par des travaux manuels, du dessin, l'étude des langues ou des travaux pratiques de laboratoire). De 15 h. 1/4 à 16 heures, sortie au Bois pour les aînées qui rentrent en classe ou en étude à 16 heures et travaillent jusqu'à 18 heures ; les élèves de 7^e, 8^e, 9^e vont à 15 h. 1/4 à la gymnastique. A 16 heures, elles prennent une récréation tranquille pendant laquelle elles peuvent goûter. A 16 h. 1/2, dernière séance de travail, qui dure jusqu'à 18 heures.

L'horaire des tout petits (Jardin, 11^e, 10^e) est un peu différent. Ils viennent le matin à 9 h. 1/2 et sortent à 11 h. 3/4. Les travaux sont coupés de deux récréations d'un quart d'heure chacune, en plein air. Ils ne viennent à l'Ecole, l'après-midi, que deux ou trois fois par semaine et sortent, à 16 h. 1/4.

Une fois par semaine, le mardi en général, la gymnastique du matin est remplacée par une heure de classe ; l'après-midi, à lieu la « grande sortie », consacrée alternativement à des visites d'étude ou d'art (musées, monuments, laboratoires), ou à des sports en plein air (1), quelquefois à des travaux pratiques. Les élèves reviennent à l'Ecole entre 16 heures et 16 h. 1/2, elles y prennent le thé et travaillent en étude jusqu'à 18 heures.

Les élèves sont libres le jeudi toute la journée, le samedi après-midi et le dimanche.

(1) Au Stade Psichari, à Rueil, obligeamment mis à la disposition de nos élèves par l'Ecole Sainte-Croix de Neuilly.



LES ÉTUDES.

Au « Jardin d'enfants », où les élèves passent normalement trois années (3 à 6 ans), les travaux consistent exclusivement en des exercices d'observation et d'élocution, du dessin, des travaux manuels, ainsi qu'en une première formation musicale par la rythmique. Ces exercices constituent, par leur choix et par leur groupement autour des « centres d'intérêt », la meilleure école d'attention qui soit ; ils développent les plus précieuses facultés intellectuelles, la délicatesse sensorielle, l'imagination, la réflexion originale et l'instinct créateur.

Afin de ne pas écarter ou gêner ce développement, on ne commence pas à apprendre à lire avant la dernière année du Jardin (5 ans). C'est en 11^e et 10^e (classes enfantines) que se fait l'apprentissage complet de la lecture et de l'écriture, ainsi que l'acquisition des premières notions de grammaire et de calcul.

A partir de la 9^e, le programme des études est sensiblement le même que celui des lycées de garçons (1). Toutefois, quelques modifications y ont été apportées :

Les programmes des classes élémentaires (9^e, 8^e, 7^e) ont été refondus et aérés ; l'étude de la langue anglaise y a été ajoutée.

Dans les classes moyennes et supérieures, le programme d'histoire générale et de géographie a été remanié ; les études de littérature sont, autant que possible, faites en concordance avec le programme d'histoire ; un cours d'histoire de l'art, comportant l'étude concrète des œuvres, est également rattaché au cours d'histoire.

Les études latines commencent en 6^e ; (toutes les élèves doivent les commencer et les poursuivre au moins deux années, sauf exception sérieusement motivée) ; l'étude du grec, facultative, commence en 4^e.

(1) Voir, pour ce programme détaillé, la brochure spéciale éditée par Vuibert.

L'étude des sciences physiques commence en 3^e, même pour les élèves des sections littéraires.

Les méthodes employées dans ces différentes disciplines sont essentiellement actives. Dès les classes moyennes, les élèves sont entraînées à des lectures résumées, à des recherches documentaires, à des observations méthodiques et classées, à des exposés oraux et à des travaux libres, individuels ou par groupes.

Le seul examen officiel préparé dans l'École est le Baccalauréat (sections A, A' et B).

Mais comme il arrive que des élèves bien douées ne puissent se présenter au Baccalauréat faute d'avoir commencé à temps l'étude de l'une des matières du programme (latin, mathématiques) et qu'elles peuvent néanmoins acquérir une belle culture secondaire, et désirer en recevoir une sanction, l'École a créé un « Diplôme privé » dont le programme, plus souple que celui du Baccalauréat, comporte des matières obligatoires et des matières à option. Cet examen est conçu de manière à mettre en évidence la valeur intellectuelle originale plus encore que les connaissances des candidates.

Un certificat d'études françaises, à deux degrés, est attribué aux élèves étrangères après un examen.

RESULTATS AUX EXAMENS.

Sur 89 élèves présentées aux Baccalauréats, pendant les cinq dernières années scolaires, 73 ont été reçues, ce qui accuse une proportion de plus de 80 %.

Douze diplômes privés ont été attribués.

Sept élèves étrangères ont obtenu le certificat d'études françaises.



LES ARTS.

Ce n'est pas le rôle d'une École que de donner l'enseignement spécial des différents arts, et elle n'y parvient jamais aussi parfaitement que les écoles spéciales ; mais elle peut et elle doit mettre toutes ses élèves en possession des éléments du dessin et de la musique, former leur curiosité esthétique et leur goût, et leur assurer une vie d'art en commun.

A La Fayette, le solfège est enseigné dans toutes les classes jusqu'en 3^e (cours de rythmique et exercices d'oreille pour les



Décoration de la classe de 6^e, 1^{er} prix au concours de 1920



Composition d'une élève de 3^e (Denise Benoit) adoptée pour l'en-tête des mentions décernées aux élèves des petites classes

tout petits ; étude du solfège proprement dit pour les moyennes ; dictée musicale). Les élèves qui satisfont à l'examen de solfège peuvent être admises dès la 4^e, tout au moins à partir de la 3^e, au cours de chant choral qui réunit les classes supérieures.

Une organisation analogue fonctionne pour le dessin-enseigné dans toutes les classes jusqu'à la 3^e. A partir de cette classe, les élèves douées sont admises au cours supérieur où elles s'orientent à leur choix vers le dessin d'imitation ou vers l'art décoratif et les applications industrielles du dessin, mode, costume, ameublement.

Chaque classe compose et exécute périodiquement une ou plusieurs décorations pour sa propre salle de cours et ces travaux sont classés au concours par un jury d'artistes.

Les visites de musées, toujours préparées à l'avance, les auditions musicales, sont en honneur à l'École.



« Une scène de Cendrillon », pièce tirée du conte de Perrault composée et montée par les élèves de 3^e (1924).



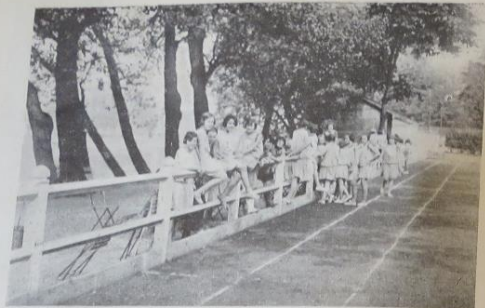
Classe de septième : la menuiserie

TRAVAUX PRATIQUES.

On s'efforce de développer chez les enfants l'intelligence pratique et l'adresse manuelle. Sans pouvoir ajouter à un programme chargé, un enseignement technique complet, on donne aux classes élémentaires des leçons pratiques de maniement des outils usuels, de petite menuiserie et serrurerie, peinture, couture, ménage; aux classes moyennes, des enseignements pratiques sur la tenue d'une maison, entretien, cuisine, blanchissage.



Classe de sixième : la fabrication du pain



Au Stade : concours de 1925
Un groupe d'élèves attendant le "départ de course".

Le régime alimentaire des enfants qui prennent à l'Ecole le repas de midi comporte : un seul plat de viande ou des œufs, un farineux (pommes de terre, pâtes ou riz), un légume vert, du fromage, un dessert sucré et toujours de la salade et des fruits crus. La seule boisson permise est l'eau.

Grâce à ce souci de l'hygiène, l'Ecole n'a connu depuis sa fondation que deux épidémies caractérisées (imputables d'ailleurs à la négligence de deux familles qui avaient omis de prévenir la Direction en temps utile). Et celles de nos enfants qui ont vraiment compris et qui pratiquent loyalement la vie saine, frugale et active que nous voulons leur assurer, deviennent de superbes créatures, qui nous promettent des mères robustes et fécondes.

De la 3^e à la philosophie, il leur est donné un cours détaillé d'anatomie, de physiologie humaine et d'hygiène naturelle qui leur permet d'acquiescer la connaissance élémentaire, mais sûre et précise, des conditions de développement de l'organisme humain, des « lois de la vie saine ».

LA VIE PHYSIQUE.

Assurer à nos enfants une belle santé et un corps vigoureux a été l'une des préoccupations dominantes des fondateurs de l'Ecole.

Rien n'a été négligé pour la salubrité des locaux. Les classes aérées et claires ne contiennent jamais plus de 20 à 25 élèves. Le chauffage est assez élevé pour permettre de tenir les fenêtres ouvertes, même en hiver. Le mobilier scolaire est individuel et s'adapte à la taille de chaque enfant.

Toutes les récréations sont prises en plein air. Une fois par jour chaque classe passe au Bois de Boulogne au moins trois quarts d'heure. Une fois par quinzaine, au moins, une après-midi est consacrée aux sports.

La gymnastique a lieu tous les jours, en costume sommaire et en plein air; elle est rigoureusement obligatoire et les dispenses ne sont accordées que sur certificat médical ou sur l'avis du médecin de l'Ecole. La leçon dure de 30 minutes pour les plus jeunes à 50 minutes pour les aînées. Les élèves sont entraînées progressivement à tous les exercices naturels : (méthode Hébert), course, saut, grimper, lancer, porter... Cet entraînement quotidien, joint au bain d'air qui l'accompagne, leur assure un magnifique développement physique, une grande résistance à la fatigue et aux contagions, et cette belle humeur qui est la première condition de la vie saine et du travail.

Les élèves sont pesées chaque mois et mesurées chaque trimestre. Chacune a sa fiche physiologique, qui permet de suivre ses progrès. Le médecin de l'Ecole a d'ailleurs la haute main sur tout ce qui concerne la vie physique, exercices, adaptation de l'entraînement à la force de chacune, aération et éclairage des classes, lutte contre la mauvaise tenue scolaire, alimentation des demi-pensionnaires. Il examine particulièrement chaque élève une fois au moins par trimestre et se tient à la disposition des familles pour leur rendre compte de cet examen.

(Cette surveillance ne remplace pas celle du médecin de famille, à qui toute enfant demandant des soins est naturellement renvoyée. Le médecin de l'Ecole se borne à surveiller le développement et à signaler, le cas échéant, les symptômes d'affaiblissement ou de maladie et les déformations du squelette).

**LA
MÉTHODE NATURELLE**

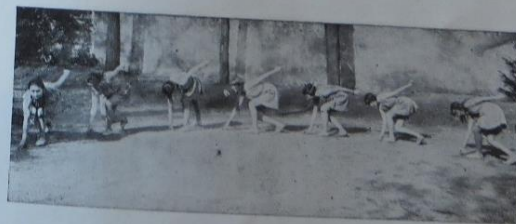
Quelques vues
prises sur le vif



Un joli saut en hauteur
(1 m. 55 avec élan)



Lancer par jet
de l'épaule



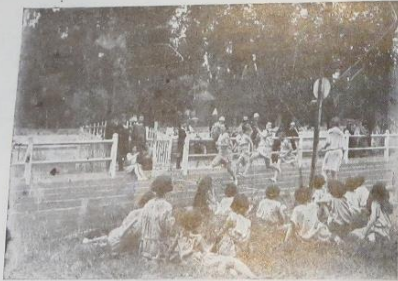
Marche à l'Indienne



Porter individuel.



Course allure lente.



Concours de 1927. Arrivée d'un 60 mètres.



Porter à plusieurs.



Le grimper à la corde lisse.



En groupe de "La Fayette", en vacances, pratique librement les exercices naturels.

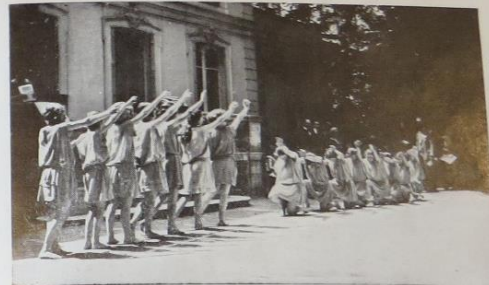
LES FÊTES DE L'ÉCOLE.



Noël 1928, L'annonciation.



Noël 1928 : L'annonce aux bergers



Fête de fin d'année 1928 : Figure de Rythmique.



Fête de 1925. Rythmique "Les Sonneurs de Cloches"



Le nouveau bâtiment

Le nouveau bâtiment, dit « Maison des Petits », qui date de 1925, a été construit et aménagé entièrement pour les besoins scolaires. Il contient le Jardin d'enfants, les classes enfantines et élémentaires, le laboratoire des sciences, les vestiaires de gymnastique, les cabines de douches et la terrasse couverte où se font, les jours de pluie, les exercices physiques.

Une partie de la cour de récréation est aménagée en « plateau » pour la gymnastique.



Une classe en plein air sur la terrasse

ADMINISTRATION FINANCIERE.

L'Ecole est administrée financièrement par un Conseil, mandataire d'une société anonyme qui compte parmi ses membres une forte majorité de pères d'élèves.

Les souscripteurs ont eu l'intention de créer une œuvre, et non une affaire. Les bénéficiaires, quand il y en a, sont employés à des améliorations, soit pour les traitements du personnel qui donne à cette œuvre un dévouement toujours insuffisamment rémunéré, soit pour l'Ecole elle-même.

Les frais de scolarité relativement élevés sont imposés par le principe de limitation du nombre des élèves (maximum de 25 par classe), condition nécessaire d'une œuvre pédagogique individualisée.

Des « bourses », dont le nombre est proportionnellement élevé (24 sur 250 élèves en 1927-1928) permettent d'admettre à l'Ecole des enfants bien doués dont les parents ne pourraient assumer entièrement ces frais.

PERSONNEL ENSEIGNANT.

Le personnel de l'Ecole comprend :

Une **Directrice**, qui assure l'organisation générale, le choix des professeurs et des élèves, l'orientation de la culture intellectuelle, morale et spirituelle dans l'Ecole.

Une **Surveillante générale**, qui remplace et représente la Directrice chaque fois qu'il en est besoin. Elle a autorité sur tout le personnel, en ce qui concerne le bon ordre, l'exactitude, l'observance des règlements.

Des **Directrices de classe**, chargées de l'éducation complète des enfants qui composent chaque classe.

Une classe, à La Fayette, est un groupe bien distinct, qui a sa vie et sa physionomie propres, son organisation intérieure, limitée sans doute par le règlement général et le programme d'études, mais largement autonome.

Une grande part d'initiative appartient donc aux directrices de classe. Elles donnent elles-mêmes les enseignements qui sont de leur compétence; elles sont en rapports fréquents avec les professeurs spéciaux, aux leçons de qui elles assistent souvent, afin d'assurer l'unité et la proportion des différents travaux des élèves; elles surveillent elles-mêmes les études, participent aux récréations, organisent les promenades d'étude, de distraction, les fêtes.

Source : AN, AJ/16/4744.

3. Exemple d'uniforme demandé au sein des établissements congréganistes

Uniforme

L'uniforme est obligatoire tous les jours et pour toutes les élèves.
Le *Bon Marché* (rayon fillettes) se charge de la confection.

Il comprend :

- Costume tailleur violet foncé (nuance et forme adoptées).
- Corsage de même tissu pour l'hiver —
- Corsage et blouses pour l'été —
- Manteau drap violet —
- Cols de lingerie (uniforme) fournis par la maison.
- Collet gris à capuchon pour le jardin (uniforme) ou chandail teinté uniforme, fournis par la maison.
- Chapeau d'été, feutre d'hiver fournis par la maison.
- Gants gris et blancs.
- 2 Tabliers noirs (uniforme).

Les fourrures grises sont seules acceptées pour l'hiver.
Sandales, culotte de jersey et tunique de crêpon mauve pour la gymnastique.

Trousseau

3 paires de draps (2 m. x 3 m. 50).	6 serviettes de table.
2 couvertures de laine.	8 serviettes de toilette.
1 couvre pied américain (facultatif).	3 paires de chaussures noires.
(1 m. 20 x 1 m. 20).	1 paire de caoutchoucs.
8 chemises de jour.	1 paire de pantoufles.
6 chemises de nuit.	1 parapluie.
8 pantalons.	1 sac ou valise pour les sorties.
24 mouchoirs.	1 couvert argent ou ruolz.
8 paires de bas gris.	1 timbale.
3 jupons ou combinaisons.	2 enveloppes de serviettes.
Lainages selon la nécessité	Coffre à ouvrage avec fil, aiguilles,
2 corsets ou ceintures.	dé, etc.
2 peignoirs à manches pour bain	Boîte de toilette garnie, éponges.
(1 en calicot, 1 en tissu éponge).	2 sacs à éponges, boîte à savon.
1 robe de chambre.	Petite glorie avec support.

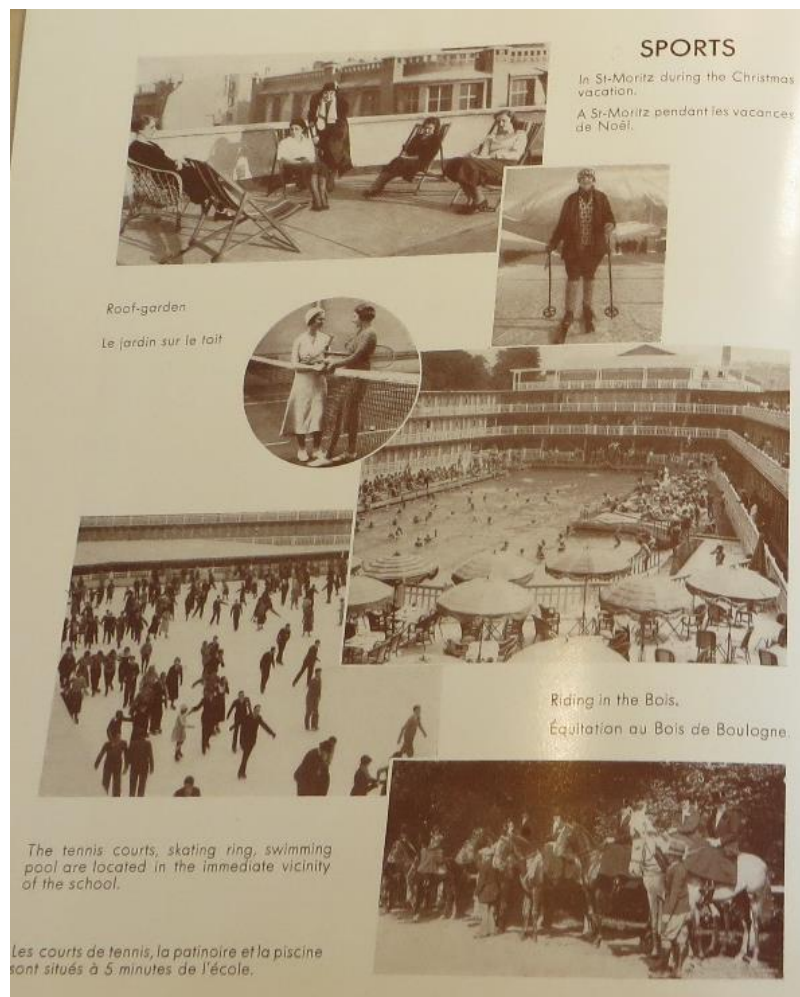
Le trousseau doit être marqué au numéro de l'élève.
A la sortie définitive, chaque élève laisse une paire de draps et deux serviettes pour le service de l'infirmerie.

Source : AN, AJ/16/4724, brochure de l'Institut de la Tour, 1933.

4. Mise en valeur des activités physiques dans les brochures des « home école »



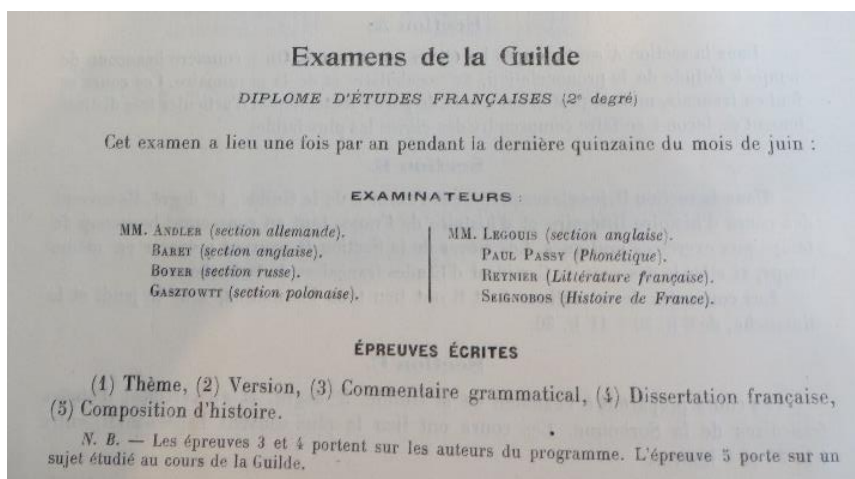
Source : AN, AJ/16/4739, brochure du Lierre, non datée.



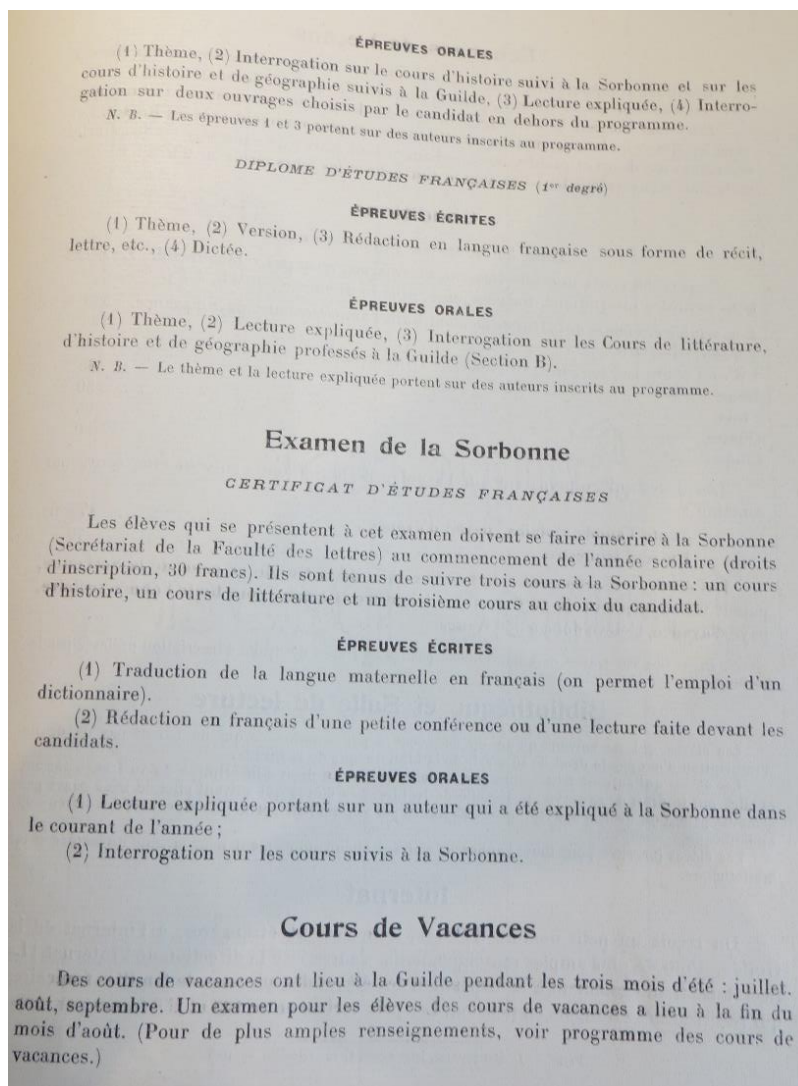
Source : AN, AJ/16/4739, brochure de la Montmorency School, non datée.

5. Examens organisés par la Guilde internationale

La Guilde internationale occupe une place singulière au sein de l'enseignement supérieur libre et fait l'objet d'une analyse dans le chapitre 7. Cet établissement accueille en effet des étrangères et des étrangers venus étudier à Paris et notamment l'américaine Anna Julia Cooper (1858-1964), fille d'esclave qui devient enseignante mais aussi une figure du féminisme noir. Cette dernière étudie à la Guilde entre 1911 et 1913 et obtient un doctorat de Lettres à la Sorbonne en 1913 alors qu'elle est âgée de 65 ans²².



²² Mark S. Giles, « Special Focus: Dr. Anna Julia Cooper, 1858-1964: Teacher, Scholar, and Timeless Womanist », *The Journal of Negro Education*, vol. 75, n° 4, p. 621-634.



Source : AN, AJ/16/4736, brochure commerciale.

D. Annonces publicitaires tirées du Guide *Continental Schools*, Paris, Mondover, 1928



SAINT-JAMES

16, RUE SAINT-JAMES — NEUILLY, PARIS

Principale : MADEMOISELLE LACARRÈRE

MADAME LACARRÈRE, formerly head teacher in MADAME YEATMAN'S School, receives a limited number of girls to whom she offers the advantages of a thorough French education together with home comforts.

The house, surrounded by a large garden, is situated in one of the healthiest suburbs of Paris bordering on the Bois de Boulogne. A studio and music rooms are situated in different parts of the grounds. The sanitary arrangements, bathrooms, central heating, water supply, etc. are perfect.

Instruction is given in French conversation, grammar, literature and history. All classes are conducted in French, which is the only language allowed to be spoken. The study of History of Art is greatly encouraged and is combined with visits to picture galleries and places of interest in and around Paris, Versailles, Chantilly, Fontainebleau, Chartres, Amiens and Rheims. Other subjects include Music, Drawing, Painting, Dressmaking, Millinery and Cooking.

Pupils are chaperoned to and from Paris in October and July respectively.



CLAIRBOIS, PAR CLAMART, PARIS
Telephone : 22 CHATENAY-MALABRY

Principales : MME. DE BROUETTES, MELLE. FAUCHET

CLAIRBOIS is a Finishing School for girls of good social position who have completed their ordinary studies and already have some knowledge of the French language.

The house is situated on the edge of the Verrières Forest, lying between Paris and Versailles. Paris is reached in twenty minutes by car. Pupils frequently visit the City and are chaperoned to courses at the Sorbonne, the Academies of Painting and to various lectures and entertainments.

The general tone of Clairbois is that of a well-appointed home; the grounds contain Tennis Courts and a Clock-Golf Course, while the general situation is particularly suitable for Riding.

Among the courses which may be taken, and in which instruction is given by resident Professors, are: French Contemporary Literature, the History of Art, the History of French Civilisation, to name a few. Music, Domestic Economy and the Fine Arts may also be taken.

Pupils are taken once a week to a suitable theatre, and also to a Concert or an Exhibition.

Entire charge is taken if desired and pupils who remain over the holidays spend the summer vacation at a seaside resort in Brittany.

Particulars of fees and an illustrated prospectus may be had on application.



MARTYAMI

43, Rue du Ranelagh

PARIS

Telephone : AUTEUIL 27-62

AN OLD-ESTABLISHED FINISHING SCHOOL
FOR A FEW GIRLS

The aim of the Principals is the intellectual and moral development of each girl, her training in the habits of self reliance and thoughtfulness for others, and her preparation for her duties at home and in society.

French only is spoken in the house and a special point is made of deportment.

Visits to the various parts of France and other countries, during the Easter and Christmas holidays.

For further particulars and course of studies apply to the Principals: Mesdemoiselles BARRIER and LAWRENCE.

References exchanged.

A SELECT PROTESTANT HOME
FOR GIRL STUDENTS *Started in 1921*
 86bis, BOULEVARD DE LA TOUR-MAUBOURG - PARIS
 Telephone : SÉGUR 95-18

MADAME and MESDEMOISELLES DE MALEPRADE receive four or five foreign students in their large and comfortable apartment situated in one of the healthiest parts of Paris.

Real Home-Life Study, of the French Language, Study of the French Civilization with Mlle. J. DE MALEPRADE, graduate of the University of Paris (Licence ès Lettres).

Lectures in History of Art with lantern slides by Monsieur ROGER DE FÉLICE (Professor at l'Alliance Française).

Chaperonage. Visits to museums and places of interest in and around Paris. Concerts, theatre.

..... Highest references.

MADemoiselle BERGER
 21, RUE RAFFET, PARIS - 16
 Telephone : AUTEUIL 59-59

ESTABLISHED since 1904. Mademoiselle BERGER, a former student of the Ecole de Sèvres, receives a few girls of good family in her modern private house near the Bois de Boulogne.

Thorough study of the French language, history and literature. Visits to the museums and monuments in Paris and its environs. Tennis.

Mademoiselle BERGER formerly taught in a French College and can offer the best French and foreign references.

VILLA SAINT-GEORGES
 60, RUE BORGHÈSE, NEUILLY-PARIS
 Telephone : 639 NEUILLY

MESDEMOISELLES CORNIQUET
 Diplôme Supérieur de l'Académie de Paris

Finishing School established in 1890 for a limited number of girls between 15 and 20 years of age who wish to study in Paris.

The Villa Saint-Georges is situated in the most bracing quarter of Paris, within easy distance of the centre and close to the Bois de Boulogne. The house has central heating, constant hot water, bathrooms, electric light and the sanitary arrangements are thoroughly satisfactory. The health of the Pupils is carefully supervised and exercises such as Tennis, Fencing, Riding, etc. are encouraged.

French conversation is the rule of the house and French Professors conduct lessons in French Grammar, History, Literature, Geography and Pronunciation. All extra subjects by arrangement. Pupils visit places of interest in and near Paris during the term. Visits are also made to the Opera, Theatres and Concerts.

E. Les missions des directrices de « home école », l'exemple des Lourdines

Les « home école » sont étudiés dans la troisième partie de cette thèse et les missions des directrices font en particulier l'objet d'un développement dans le chapitre 7. Elles figurent parfois dans les statuts déposés lors de la demande d'ouverture d'établissement. C'est notamment le cas de l'établissement nommé Les Lourdines dont les statuts figurent ci-dessous. Établis en 1924, ils constituent un précieux témoignage de l'organisation des « home école ».

Les Journées
11 Rue du Commandant Maréchal
(XVII)
61. Passy 26-84

S T A T U T S

Art. 1er - L'Institution dite " Les Journées " fondée en Octobre 1924 a pour but de recevoir des jeunes filles de la Société étrangère et de leur donner, avec l'enseignement supérieur français, l'éducation et l'instruction générale, répondant à la formation intellectuelle, artistique et mondaine, qu'elles viennent chercher en France.

Sa durée est illimitée.
Elle a son Siège Social à Paris :
11 Rue du Commandant Maréchal (XVII)

Art. 2 - Les moyens d'action de l'Institution sont un hôtel particulier, avec jardin, des Cours quotidiens de français, des conférences sociales, des visites accompagnées aux musées, aux Conférences publiques et aux théâtres; des Cours d'art d'agrément, d'art ménager, et des sports.

Art. 3 - Les élèves sont admises à partir de l'âge de 16 ans, sur présentation de références, indication de la dernière école fréquentée, certificat médical, et signature d'une feuille d'inscription. Elles ne peuvent être admises sans l'assentiment de leurs parents ou tuteurs.

Art. 4 - L'année scolaire commence le 1er Octobre et se termine le 1er Juillet. Elle se divise en trois trimestres, payables d'avance, les 1er Octobre, 1er Janvier, 1er Avril.

Le prix de la pension, y compris les Cours d'enseignement intérieur, les bains et le chaperonnage en groupe, est fixé au début de l'année pour les trois trimestres scolaires. Il ne saurait en aucun cas être inférieur à 1500 francs par mois. Les cours de formation française, les sports et les arts d'agrément, sont compris en supplément, ainsi que les chaperonnages individuels et le blanchissage. Une provision trimestrielle est demandée pour les frais extraordinaires de sortie en ville, théâtre, etc.

Art. 5 - Les vacances sont de huit jours à Noël et de quinze jours à Pâques. Les élèves qui ne peuvent s'absenter sont gardées à l'Institution moyennant un supplément de chaperonnage. Pendant le trimestre d'été, les jeunes filles peuvent séjourner aux Journées à des conditions spéciales. L'enseignement n'y est alors donné que par leçons particulières.

Art. 6 - La qualité d'élève de l'Institution se perd :
1e - Par départ volontaire qui n'entraîne aucun remboursement, quelle qu'en soit l'époque,
2e - Par renvoi, qui ouvre le droit au remboursement des jours de pension restant à couvrir.

Art. 7 - Le renvoi est effectué d'autorité de la Directrice. Il peut être prononcé sur le champ, sans ouvrir aucun droit de recours contentieux aux parents, dans l'un des cas suivants :

- 1e - Non paiement du prix de la pension aux termes exigés par l'Art. 4,
- 2e - Absence effectuée sans autorisation,
- 3e - Refus d'obéissance ou manquement grave,
- 4e - Mauvaise conduite ou tenue déplacée.
- 5e - Inassimilation par les autres élèves.

La Directrice reste seule juge de la mesure prise au nom de la discipline intérieure et de la bonne réputation de la maison, sans qu'elle puisse être tenue par les parents, de fournir d'explication autre que la référence à l'un des 5 paragraphes précédents.

Art.8 - L'Institution est administrée par la Directrice ou sa déléguée, seule responsable. Elle est assistée d'un Comité de Patronage de 10 membres, composé par ses soins. Le Comité se réunit chaque fois qu'il est convoqué par la Directrice qui préside ses séances.

Art.9 - Les dépenses sont ordonnancées par la Directrice. L'Institution est représentée en justice et dans tous les actes de la vie civile par la Directrice.

Source : AN, AJ/16/4739, statuts de l'établissement des Lourdines fondé en 1924.

F. Extrait du dossier de Légion d'honneur de Lucie Bérillon

Le chapitre 7 se penche sur le cas de Lucie Bérillon, ancienne Sévrienne et enseignante du secondaire public féminin qui dirige après son départ à la retraite un établissement pour jeunes filles étrangères dénommé l'Institution Flore. Une partie de son dossier concernant l'attribution de la Légion d'honneur est reproduit ci-après.

- 2 -		- 3 -	
Services militaires accomplis (1)	avant la guerre...	Missions à l'étranger, dans les colonies (1), etc.....	tère sur les Ecoles d'apprentissage en Belgique - Et sur les Ecoles de plein air au Luxembourg. Pendant la guerre 1914-1918, conférences aux réfugiés dans plusieurs communes de Paris, à l'aide moral.
	pendant la guerre.....		Actes de sauvetage et de dévouement.....
Services civils (2)	Membre de l'Ecole Normale primaire : 16-5-1861	Services rendus dans les établissements de bienfaisance, les commissions (1), etc.....	Communication sur l'archéologie au village et les objets trouvés dans les tombes gallo-romaines de la Marne (la seule communication gagnée) Conférences de propagande au Centre sur La Vraie France française (publiée par la Revue "L'Islam"(1909)
	Membre de l'Ecole Normale de Sévres: 1-10-1861 au 30-9-1884		Communication aux congrès sur l'avancement des sciences: Le Havre 1914 : La Famille, Articles de pédagogie dans la Revue Education (de l'Ecole des Hautes) - L'Education attrayante - L'Education de l'Orfèvre - Le Bonheur et la Profession - Le culte de la Femme.
	Maitresse chargée de cours de Lettres au L. de J.F. de Nantes 4-10-1884		Publications, titres littéraires, scientifiques, artistiques.....
	Maitresse chargée de cours de Lettres au L. de J.F. d'Amiens 20-10-1884		Dans "L'Edoucteur Moderne" : La préparation au Bonheur par l'Education. (Livre publié par Lucie Bérillon) Prix Montyon couronné par l'Académie française.
	Professeur de Lettres au L. de J.F. d'Amiens 27-7-1887		En 1944, Le Bonheur et l'Adaptation à la Vie (essai de psychologie appliquée - cher jour). Couronné par l'Académie des Sciences morales et Politiques, Prix Audisard (1945) pour un ouvrage destiné à faire connaître et aimer la Patrie et par la société nationale d'encouragement au Bien. Collaboration au livre du Centenaire de l'Ecole de Sévres - Souvenirs d'une Mère de la première promotion.
	Ex-Collaborateur de Lettres aux Lycées Molière et Victor-Hugo 16-10-1901		
	Professeur de Lettres au L. Molière 30-8-1902		
	Admise à la retraite le 1er octobre 1924		
Durée totale des services civils et militaires.....	43 ans		
Situations diverses (3).....	Conférencière - Ex Vice-Présidente de la Société pour l'étude des questions d'engagement économique (sous la présidence de M. Yvon Delbos). Déléguée par le Ministère en 1909 au Congrès d'Archéologie au Caire - Déléguée au Congrès d'Education morale de La Haye (1912) sur la Préparation au Bonheur par l'Education. - Déléguée au Congrès de l'Art à l'Ecole en Belgique - Rapport au Minis-		
(1) Indiquer la date de nomination à chaque grade, emploi, fonction, etc... ainsi que le temps passé dans chaque situation.		(2) Indiquer la date de reconnaissance à chaque grade, emploi, fonction, etc... ainsi que le temps passé dans chaque situation.	

Stendhal

Paris 6

Téléphone : Orlon 24-13

Objet :

TRAVAUX de Melle BRILLON Lucie
née le 16 mai 1863 à Sault-Fargues (Yonne)

Anoëenne élève de l'école normale supérieure de Sévres (devenue de la 1ère promotion 1881-1883) - agrégée des lettres, professeur honoraire de l'université

43 ans de service sans interruption - retraitée en 1924.

Officier de l'Instruction publique en 1908

Chevalier de la Légion d'Honneur en 1931 (pétition de 120 anciennes élèves, doctores en droit, médecins, sciences, philosophie, agrégées des lettres, des sciences etc....)

Conférencière

Ex-Vice Présidente de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire (sous la présidence de M. Von Delbos, père) a publié dans son bulletin en 1906 :

- Le bilan de l'enseignement secondaire féminin, après 25 ans d'existence
- La féminité chez l'enfant (au congrès de l'Association pour l'avancement des sciences à Lyon 1906).

Déléguée par le Ministère en 1909 au Congrès d'archéologie du Calvados :

- Communication sur l'archéologie au village et les objets trouvés dans les tombes gallo-romaines de la Nerne, (la seule communication féminine).
- Conférences de propagande au Calvados sur la vraie femme française - publiée par le revue "l'Islam" (1909)
- Article sur l'enseignement des femmes musulmanes en Egypte.

Communication au Congrès d'Éducation morale de LA HAYE (1913) sur la Préparation au Bonheur par l'Éducation

Déléguée en 1913 au Congrès de l'Art à l'école en Belgique : rapport au Ministère sur les écoles d'apprentissage en Belgique - Et sur les écoles de plein air au Luxembourg.

Lyon 1906 : La Féminité chez l'enfant

Communications aux Congrès de l'avancement des sciences;

Reims 1908 : L'Émulation sociale

Le Havre 1914 : La Famille

Articles de pédagogie dans la Revue Éducation (de l'École des Hautes)

L'Éducation atavique (mars 1910)

L'Éducation de l'oreille.

Conférences au collège libre des Sciences sociales

Dans la Revue de Psychologie appliquée : L'Éveil des facultés latentes.

Le Bonheur et la profession

L'Éducation des sens : de l'oreille, de l'oeil

L'Éducation des sentiments à l'école

Le culte de la Patrie (février-mai 1914).

Dans l'Éducateur moderne (de Gabriel Compayré) : la Préparation au Bonheur par l'Éducation.

Professeur à l'École Française d'Infirmières (1914-1918) : la rééducation des mutilés - l'hygiène des convalescents etc....

Ex-Professeur à l'école de psychologie (49, rue St André des Arts) : Cours sur la psychologie appliquée dans les grandes classes : Mollère, La Fontaine, etc....

Pendant la guerre 1914-1918 : conférences aux réfugiés dans plusieurs maisons de Paris, à l'aide morale

Conférences de propagande dans les foyers d'étrangers étrangers : Scandinaves, tchéco-slovaques sur la femme française pendant la guerre.

L'œuvre de la femme américaine.

Une visite à l'hôpital de Royallon (Orléans) (soignée) avec illustration - tirage à 25.000 exemplaires par le Comité de propagande patriotique.

En 1901 - Étude sur les Industries indigènes en Algérie : tapis et broderies avec la Société d'Art à l'école

Œuvres publiées par Lucie Brillon :

1935 : La Préparation au Bonheur par l'Éducation (essai de psychologie appliquée).

Remarqué par l'Académie Française : Prix Montyon

par la Société Nationale d'encouragement au Bien,

honore d'une souscription de la Ville de Paris,

traduit en grec par M. Vorvamentis, professeur de français à l'école d'aviation d'Athènes.

2^o édition

En 1944, le Bonheur et l'Adaptation à la vie (essai de psychologie appliquée - chez Jouve).

couronné par l'Académie des Sciences morales et politiques
Prix Audiffred (3.000) 1945 - pour un ouvrage
destiné à faire connaître et aimer la Patrie
et par la Société nationale d'encouragement au
Bien.

2^{ème} édition Juin 1946.

Annexe 5. Sources imprimées

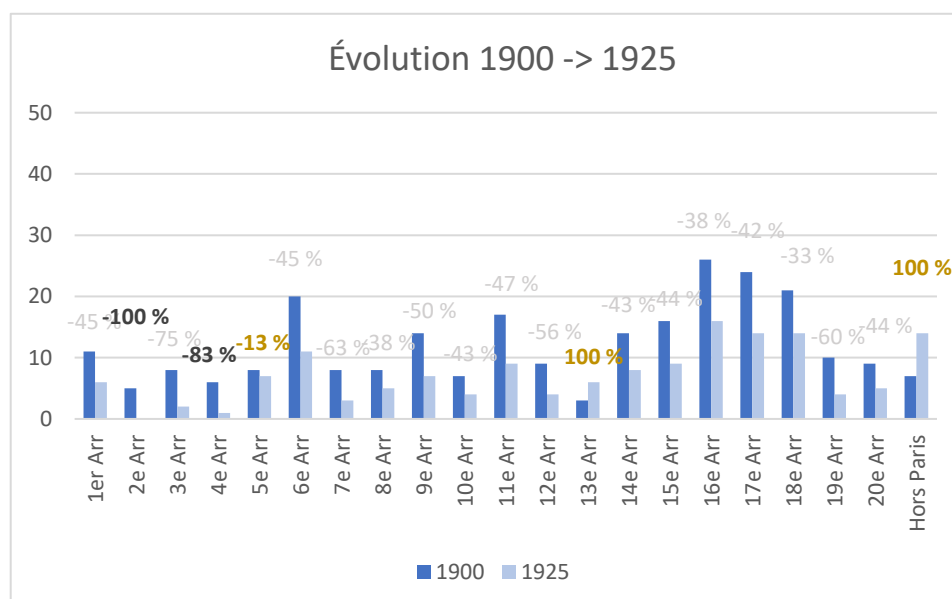
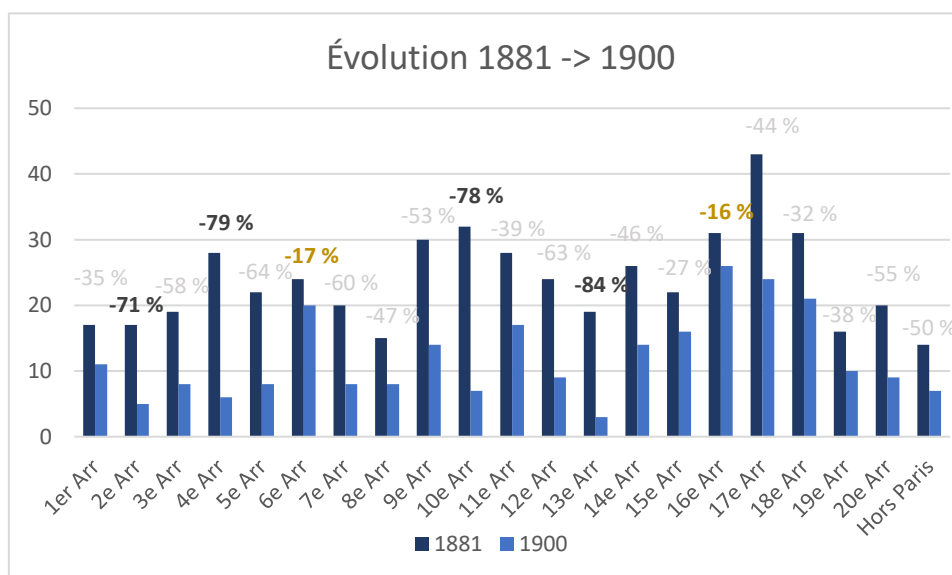
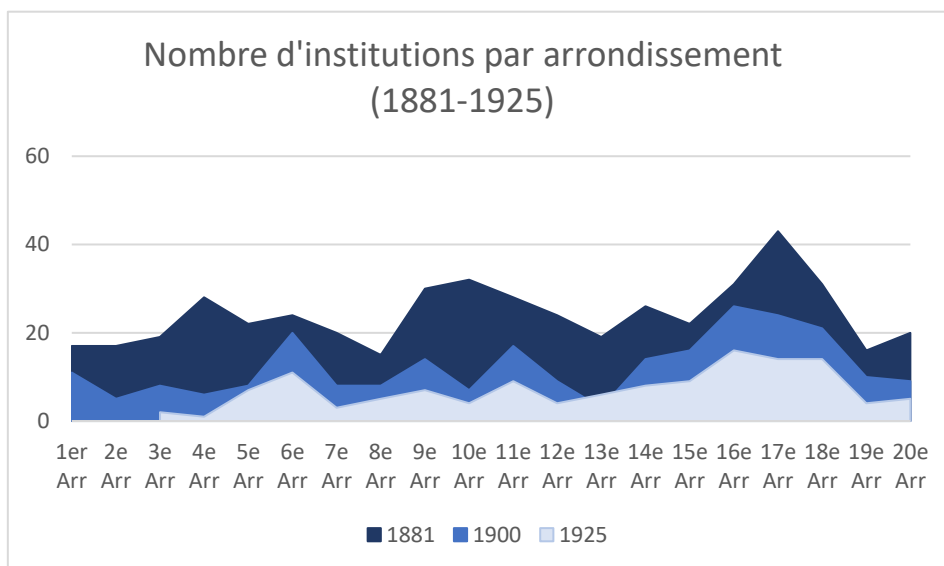
A. L'Annuaire de commerce Didot-Bottin

Implantation des institutions pour jeunes filles, 1880-1925

Ces données sont tirées de l'*Annuaire de commerce Didot-Bottin* de Paris pour les années 1880, 1900 et 1925. Chaque adresse a fait l'objet d'une recherche pour retrouver l'arrondissement qui lui était associé. Pour 1881, une seule rue n'a pas été identifiée, il s'agit de la rue Jeanne. Cette institution est donc mentionnée à part dans le tableau ci-dessous. Les institutions mentionnées comme étant « hors Paris » sont toutes implantées dans le département de la Seine. À partir de ce tableau, plusieurs graphiques ont été produits et figurent ci-après. L'implantation des établissements libres pour jeunes filles fait l'objet d'un développement dans le chapitre 3.

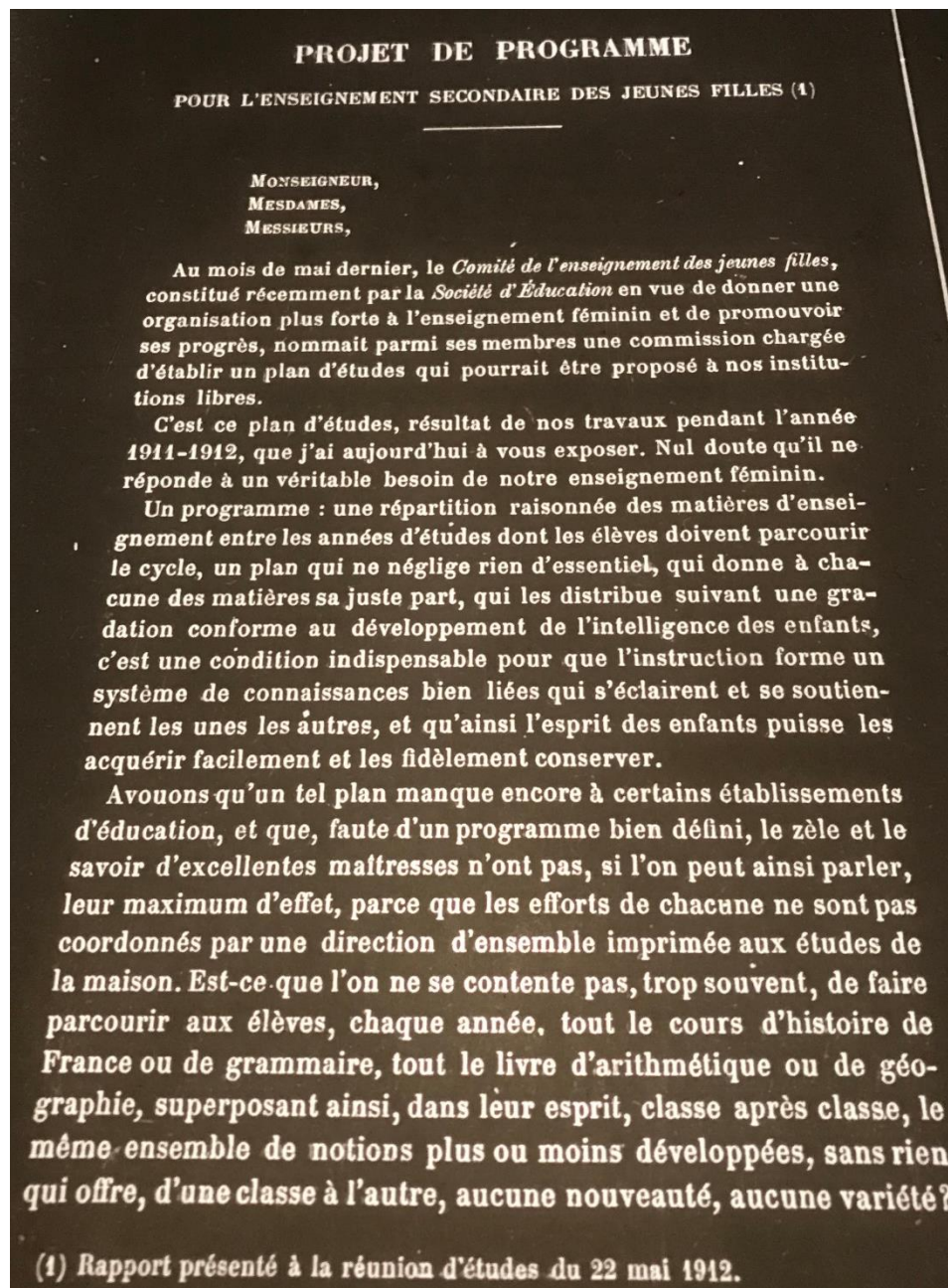
Arrondissement	1881	Proportion par arrondissement (%)	1900	Proportion par arrondissement (%)	1925	Proportion par arrondissement (%)
I ^{er}	17	3,41	11	4,38	6	4,03
II ^e	17	3,41	5	1,99	0	0,00
III ^e	19	3,82	8	3,19	2	1,34
IV ^e	28	5,62	6	2,39	1	0,67
V ^e	22	4,42	8	3,19	7	4,70
VI ^e	24	4,82	20	7,97	11	7,38
VII ^e	20	4,02	8	3,19	3	2,01
VIII ^e	15	3,01	8	3,19	5	3,36
IX ^e	30	6,02	14	5,58	7	4,70
X ^e	32	6,43	7	2,79	4	2,68
XI ^e	28	5,62	17	6,77	9	6,04
XII ^e	24	4,82	9	3,59	4	2,68
XIII ^e	18	3,61	3	1,20	6	4,03
XIV ^e	26	5,22	14	5,58	8	5,37
XV ^e	22	4,42	16	6,37	9	6,04
XVI ^e	31	6,22	26	10,36	16	10,74
XVII ^e	43	8,63	24	9,56	14	9,40
XVIII ^e	31	6,22	21	8,37	14	9,40
XIX ^e	16	3,21	10	3,98	4	2,68
XX ^e	20	4,02	9	3,59	5	3,36
Hors Paris	14	2,81	7	2,79	14	9,40
Jeanne, 35	1	0,20				
TOTAL	498	100	251	100	149	100

Source : *Annuaire de Commerce Didot-Bottin*, Paris, Firmin Didot Frères, 1880 à 1925.



B. Projet de programme pour l'enseignement secondaire féminin catholique, *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912

Ce projet de programme vise à mettre en œuvre un enseignement secondaire catholique dans les institutions pour jeunes filles destinées à la bourgeoisie et il fait l'objet d'une analyse dans le chapitre 3.



Parfois aussi ne voit-on pas imposer à de très jeunes enfants l'étude de sciences au-dessus de leur portée, physique ou chimie, par exemple, ce qui est pure perte de temps et les rebuteira peut-être pour toujours. N'arrive-t-il pas enfin que l'on enseigne, dans deux classes différentes, des matières qui devraient être présentées simultanément et non successivement, parce qu'elles forment, en réalité, un tout et n'ont toute leur clarté, tout leur intérêt que si elles restent associées dans l'esprit? C'est ainsi que l'on enseignera avec beaucoup moins de profit la mythologie, indépendamment de l'Histoire grecque, ou la littérature grecque, indépendamment des deux premières.

Que chaque maison ait donc un plan d'études raisonné, ce serait déjà un grand bien, mais que toutes, ou presque toutes, voulussent s'accorder pour adopter le même, au moins dans ses grandes lignes, ce serait là l'idéal.

On l'a fait remarquer dans le précédent rapport : notre enseignement libre féminin, en dépit de sa vitalité — qui, grâce à Dieu n'est pas douteuse — souffre d'un grand mal, l'*inorganisation*, si l'on peut dire, l'absence de lien entre des œuvres qui concourent pourtant à un même but. Il souffre, disons le mot, d'un individualisme un peu craintif, peut-être même (pourquoi ne pas en convenir?) un grand nombre de directrices et de professeurs de nos institutions de Paris et de province, qui ont bien voulu répondre à notre appel, nous présage que le temps de l'individualisme sera bientôt passé, et que celui du groupement pour le bien de la cause commune est commencé.

Prenons-y garde, en effet, ce dont quelques-unes d'entre nous tirent peut-être une petite fierté : l'originalité de leur maison, qui a ses programmes, ses méthodes, sa marque propre, pourrait bien devenir pour toutes un péril.

Nos programmes, dont on peut dire qu'il y en a autant que d'institutions, offrent quelque chose d'assez déconcertant et d'assez incommode, si on les compare à l'uniformité des programmes officiels. Lorsqu'une famille se déplace, change de ville, ou même de quartier à Paris, une jeune fille, qui suivait la deuxième ou la troisième année d'un lycée, est assurée de retrouver le même objet d'études dans la classe de deuxième ou de troisième année du nouveau lycée où elle entre. Pas de saut brusque d'un programme à un autre, donc pas de lacune, pas d'inutiles

retours en arrière. D'ailleurs, dans nos collèges libres de garçons, les programmes sont unifiés. Il serait bien désirable qu'il en fût de même pour les institutions de jeunes filles; que, partout, la même classe correspondît au même objet, que partout aussi, on adoptât des noms identiques pour les désigner. Notre enseignement posséderait alors cette unité qui explique en partie la préférence accordée par certaines familles, même catholiques, à l'enseignement officiel. Établir un plan d'études modèle qui puisse être proposé à l'ensemble de nos maisons d'éducation, tel a été notre but : ce n'était pas une faible tâche, et nous ne saurions nous flatter d'y avoir entièrement réussi.

Toutefois, voici dans quel esprit nous nous sommes efforcés de réaliser ce projet.

Nous avons voulu tracer des cadres — plutôt qu'un plan détaillé — afin que chaque maison puisse les remplir suivant son initiative propre; cadres assez souples pour qu'ils puissent être utilisés par des établissements de nature et de clientèle assez diverses, cadres assez larges toutefois pour que tous les éléments d'une culture complète, telle qu'il convient de la donner aujourd'hui aux jeunes filles de la bourgeoisie, puissent y trouver place.

A cet enseignement unifié dont nous avons à tracer les cadres, nous n'avons pas craint, Mesdames et Messieurs, de donner le titre de *secondaire*.

Ici vont s'élever peut-être bien des objections. « Que parlez-vous, nous dira-t-on, d'enseignement secondaire? L'enseignement secondaire privé des jeunes filles n'a pas d'existence légale ». Il est vrai, la loi ne le reconnaît pas; différents projets de loi, dont le dernier est le projet Briand et date de 1907, en prévoyaient cependant la réglementation. Mais quoi de plus éphémère que des projets de lois, si ce n'est les ministres qui les élaborent? Victimes d'un sort également malheureux, les ministres passent, et les projets de lois, ne passent pas. Le Parlement, absorbé en d'autres tâches plus pressantes, les laisse retomber dans l'oubli des archives, jusqu'à ce qu'un jour, pourtant, quelqu'un vienne les en tirer. Quand le projet Briand reparaitra-il, lui ou un autre? Nous l'ignorons; mais, si notre enseignement libre reconnaît le besoin de se renouveler, pourquoi attendre que l'État nous y oblige par des exigences qui nous prendraient au dépourvu?

Il est tout à la fois plus avisé et plus digne de nous acheminer de

nous-mêmes dans la voie qui sera peut-être bientôt la seule ouverte devant nous. On peut croire, en effet, que le moment approche où l'enseignement des jeunes filles. Je ne parle pas, bien entendu, de l'enseignement populaire, où l'enseignement des jeunes filles sera secondaire ou ne sera pas. Si, comme le prévoit le projet Briand, la distinction du secondaire et du primaire est fondée sur la nature des matières enseignées, nos maisons, où l'on donne déjà une culture générale bien au dessus de l'enseignement populaire, se verraient obligées soit de redescendre au niveau de l'école communale, c'est à dire à celui d'une instruction trop évidemment insuffisante, soit de monter décidément au niveau de l'enseignement secondaire, tel qu'il plaira à l'Etat d'en tracer le programme.

En attendant, l'indétermination où se trouve notre enseignement peut nous permettre, si nous avons des raisons plus hautes et de préparer l'avenir. Mais nous avons en faveur de la culture secondaire tout autre ordre à faire valoir en faveur de la culture secondaire des jeunes filles, et c'est d'abord un motif de noble, de légitime émulation. Nous devons tenir à honneur, nous catholiques, de donner à nos filles un enseignement égal en valeur à celui que leur offre l'Université. Et j'emprunte les paroles suivantes à l'un des membres de la Société d'Éducation, le distingué professeur de la Faculté catholique de Lyon, M. du Magny, qui écrivait dernièrement (1) à propos des projets de réforme de l'enseignement des filles et de la position à prendre par les catholiques sur ce terrain :

« Quand bien même la menace de ces réformes ne devrait pas se réaliser si tôt, nous aurions encore le plus grand tort, nous ferions à notre cause le plus grand mal, en acceptant pour nos filles cette situation. Légalement, officiellement, elles n'ont que l'instruction primaire, tandis que les intellectuelles de la libre pensée reçoivent au lycée l'enseignement secondaire, avant d'aller recevoir à la Faculté l'enseignement supérieur ! Je me place tout simplement sur le terrain des faits : les élèves des institutions libres se rencontrent dans le monde avec les élèves des lycées, dont le nombre va sans cesse croissant, et qui se recrutent déjà, grâce à la peur, à l'insouciance, à la légèreté de quelques parents, dans un milieu presque analogue.

« Nous ne pouvons permettre à nos adversaires de dire, même avec une simple apparence de vérité, que la femme chrétienne est celle

(1) Bulletin de la Société d'Éducation et d'Enseignement, 15 mars 1911.

qui n'a pas cultivé son intelligence assez pour l'affranchir, et que la femme libre pensante est celle dont la raison s'est imitée par le cycle normal des études ? »
Certes, nous ne le voudrions pas, mais nous dirons, au contraire, avec M. Etienne Lamy : « Il n'y a pas de raison pour que l'enseignement chrétien soit inférieur à l'autre, s'il est l'objet de soins égaux, et il y a une raison pour qu'il soit, au profit de la femme, plus hardi, plus complet, plus libérateur, car le christianisme a pour la femme des ambitions et des espoirs inconnus à la libre pensée » (1).

Autre raison pressante de donner à nos programmes un caractère nettement secondaire, c'est la supériorité du secondaire sur le primaire, comme valeur éducative.
Je n'insisterai pas sur la différence des deux ordres d'enseignement qui vous est connue. Il est bon de se rappeler, toutefois, que l'enseignement primaire est fait pour les classes populaires. Il comprend une période de sept années seulement, puisque la fréquentation scolaire n'est obligatoire que de 6 à 13 ans, et son objet essentiel est d'inculquer à l'enfant du peuple des notions sommaires, et immédiatement utilisables pour la vie des principales connaissances humaines. Sans nier sa valeur éducative qui est très grande s'il est donné par de bons maîtres, il faut reconnaître que cet enseignement élémentaire et pratique s'adresse surtout à la majorité, développe dans les esprits des qualités de bon sens, de netteté, de justesse, très précieuses, mais ne va pas au-delà. Aussi les institutions que fréquentent les jeunes filles de la bourgeoisie ne peuvent se contenter de ce mince bagage. Leurs plans d'études correspondent plutôt aux programmes de l'enseignement primaire supérieur, du moins pour celles, assez nombreuses, où l'on prépare au brevet supérieur.

C'est alors l'histoire et la géographie générales, les sciences physiques et naturelles, les langues vivantes, qui s'ajoutent aux études du primaire proprement dit. Mais ne s'y ajoutent-elle pas comme un luxe, une superfétation, pour les grandes classes seulement ? Dans les petites classes, au contraire, et les moyennes, l'esprit des enfants est appliqué aux seules et arides matières du brevet simple. Littérature, histoire générale ne leur sont révélées que vers 15 ou

(1) La femme de demain.

14 ans, et alors, absorbées si l'on peut dire beaucoup trop vite, et plutôt en vue de se préparer à un examen que d'exercer son esprit au moyen de ces études.

Ce qui caractérise l'enseignement secondaire, au contraire, c'est qu'il vise à former l'intelligence plutôt qu'à mémoriser la mémoire, à donner au jeune homme, à la jeune fille des connaissances plus étendues, sans doute, mais surtout de bonnes habitudes d'esprit. Le cycle des études constitue, avant tout, une *discipline intellectuelle*. Qu'il s'agisse de français, ou de latin, de littérature, d'histoire ou de sciences, ce sont toutes les facultés : sens de l'observation, attention, jugement, imagination et goût, qui se développent, se forment, par le moyen de ces études, et la tâche du maître est moins de charger ses élèves d'une érudition indigeste, que de leur fournir des cadres, où viendront se placer les idées et les faits que la lecture et l'expérience de la vie leur donneront par la suite. Faire gagner leur intelligence en force, en souplesse, en étendue, en un mot, leur apprendre à penser, tel est proprement son objet.

Et c'est, tout à la fois, parce que son programme s'étend à toutes les connaissances auxquelles l'esprit d'un homme ou d'une femme cultivé ne peut rester étranger, et aussi parce qu'il est destiné à former en nous l'être pensant, et ce qu'il y a, par conséquent, de plus proprement humain, que l'on donne à cet enseignement le beau nom d'*humanités*.

Eh bien ! pourquoi ne pas faire participer nos jeunes filles au bienfaite de cette éducation vraiment humaine? Est-ce que déjà elles n'ont pas marqué leur désir de n'être pas tenues à l'écart de cette culture classique dont on vante plus que jamais la vertu, lorsqu'il s'agit de la formation des jeunes gens? Oui, c'est un fait qu'aujourd'hui elles veulent aussi cette forte éducation intellectuelle, dont d'hui elles veulent aussi cette forte éducation intellectuelle, dont elles furent trop longtemps privées. Vous avez toutes pu constater, Mesdames, qu'un mouvement se dessine depuis quelques années, parmi la jeunesse féminine, en faveur de ces études secondaires, et ce n'est pas pour une autre cause qu'elle se porte de préférence vers le baccalauréat, abandonnant de plus en plus l'indigeste brevet supérieur, qui était naguère le bâton de maréchal pour les meilleures élèves de nos pensionnats.

Reconnaissons que l'occasion est belle, il nous la faut saisir, et donner aux jeunes filles la culture qu'elles demandent, qu'elles traitent chercher ailleurs que chez nous, si elles ne la trouvaient pas dans nos institutions libres.

Avant donc opté pour les programmes de l'enseignement secondaire, nous nous trouvions en présence du programme des lycées de jeunes filles et de celui des lycées de garçons ; il fallait choisir, et... nous n'avons choisi ni l'un ni l'autre. Qui nous oblige, en effet, à faire un palé décaïque des programmes officiels, si notre enseignement s'intitule *libre*, usons de cette relative liberté, préservons notre originalité, en restant indépendant, dans une certaine mesure, de la pédagogie universitaire. De la sorte, nous pourrions mieux approprier notre enseignement à notre but. Or, les programmes des lycées de jeunes filles ont été dénommés secondaires, parce que l'Etat a voulu établir un pendant aux lycées de garçons ; mais leur contenu, en réalité, est tout différent. De l'aveu même des professeurs des lycées de jeunes filles, cet enseignement n'est pas nettement un enseignement secondaire, mais plutôt un compromis entre le secondaire et le primaire supérieur. On y enseigne un peu de tout, il est vrai : langue et littérature françaises, langues vivantes, sciences physiques et naturelles, mais il lui manque ce qui est à la base des études classiques des garçons, à savoir : les langues anciennes, le latin et le grec. Il est vrai qu'après coup, et depuis quelques années, le latin a été introduit à titre facultatif dans les deux dernières classes des lycées, et que bon nombre de jeunes filles s'y préparent au baccalauréat, mais loin de tenir une place d'honneur, le latin figure, pour ainsi dire, en marge des programmes.

Le latin s'il n'a pas déjà reçu droit de cité dans notre enseignement libre des filles, il y est au moins en grande faveur. L'on sait les plaisanteries faciles qu'a provoquées ce beau zèle féminin pour les ardidés du thème et les pièges subtils de la version, surtout à l'heure où les jeunes gens délaissent si volontiers la langue de Virgile et de Cicéron.

Qu'importe, si par ailleurs, les meilleurs esprits de notre temps, des hommes de toutes carrières et de tous partis, ont reconnu le danger que court notre jeunesse masculine à négliger les fortes études latines ! Qu'importe, si aujourd'hui de toutes parts on réclame un retour à la vraie culture classique, avec et par le latin, « sans laquelle, a-t-on dit, c'en est fait de la beauté du génie français ! » Cette langue, mère de la nôtre, clef de toute une littérature, dont la nôtre est issue, constitue pour l'esprit une discipline incomparable. L'étudier, c'est apprendre, à cause de sa souveraine clarté, l'art de conduire et d'exprimer sa pensée, et c'est aussi pouvoir s'abreuver aux pures sources de la beauté antique.

L'étude du latin donnerait donc à l'esprit féminin un peu de la vigueur, de la précision qui lui manquent, et le fortifierait en le nourrissant d'une forte substance.

D'ailleurs, on l'a fait remarquer, ce ne serait qu'un retour aux meilleures traditions d'autrefois, du temps où Mme de Sévigné lisait Tacite « dans la majesté du texte », où plus d'une femme s'est révélée, lorsqu'elle s'est avisée d'écrire, presque l'égale des maîtres de notre langue, parce qu'elle avait puisé dans les lettres latines la grâce aisée, l'élégante fermeté de son style.

Une raison encore milite pour l'introduction du latin dans les études des jeunes filles catholiques, c'est qu'il est la langue de l'Eglise. Quels profits les femmes chrétiennes ne trouveraient-elles pas, pour leur foi, quel aliment pour leur piété, à posséder l'intelligence de notre liturgie, à s'associer d'esprit, autant que de cœur, aux offices de l'Eglise!

Enfin, futures mères de famille, elles pourraient suivre de plus près, et plus longtemps, les études de leurs fils. Le charmant tableau que celui d'une jeune mère penchée sur l'épaulé du garçonnet qui revient du collège et qui affronte pour la première fois les difficultés de l'*Eglogue* ou du *de Viris*. Braveinent, elle s'essaye la courageuse petite maman qui vient d'apprendre ses déclinaisons pour les faire réciter à son fils, elle s'essaye à le tirer d'un passage obscur, mais bientôt elle doit l'abandonner à ses propres forces, en face de ces terribles textes dont elle n'a pas la clef. Tandis que celle qui aura fait ses classes de latin reprendra pour son fils ses versions de jadis, et dans ce travail à deux, qui ôtera pour l'écolier presque toute son aridité à la tâche, elle gardera pour elle, avec l'esprit confiant, l'âme tout entière de son fils.

Voilà, Mesdames et Messieurs, pourquoi nous avons cru devoir introduire des cours de latin dans nos programmes.

Alors, nous dira-t-on, vous adoptez les programmes des lycées de garçons ? Pas tout à fait. Nous tenons à rester libres à l'égard de ces programmes et à conserver un caractère *féminin* à notre enseignement. Ce n'est pas à l'heure où les programmes des garçons vont être mis à la refonte qu'il serait opportun de les adopter intégralement ; on leur reproche, avec assez de raison, à ce qu'il parait, d'être surchargés, de spécialiser trop tôt les élèves. On dénonce l'empêtement prématuré des sciences sur les lettres.

Or, la surcharge des programmes serait encore plus à craindre pour les filles que pour les garçons, car le surmenage en résulterait

encore plus certainement. Nous n'avons que faire, d'autre part, de la spécialisation, et les quatre cycles compliqueraient inutilement nos programmes.

Si les jeunes filles doivent se spécialiser, hors les cas exceptionnels, c'est dans la culture littéraire, plus en rapport avec la nature de leur esprit et leur destinée sociale. Les lettres, outre qu'elles sont pour tous l'instrument par excellence de la culture générale, sont si convenables au génie féminin ! Elles développeront sa finesse et son goût, son sens de l'observation morale, nourriront son imagination sans l'exalter, satisfieront son besoin d'art et, par là, lui prépareront pour toute la vie ces hautes jouissances que la lecture, les voyages, la conversation donnent aux intelligences cultivées.

Et, puisque la destinée normale de la jeune fille, c'est le mariage, la vie de famille et de société, elles prépareront en elle la vraie compagne de l'homme, capable de s'associer à sa vie intellectuelle, la femme qui saura mettre un intérêt élevé dans les relations sociales.

A notre époque utilitaire, où les hommes sont obligés de se spécialiser chacun dans son métier, ou dans son département de la science, le goût des idées générales se perd, a-t-on dit. Quel beau rôle serait départi aux femmes, si elles pouvaient être, dans les temps qui s'annoncent, « les conservatrices des idées générales » selon l'expression d'un de nos contemporains ; si elles étaient les gardiennes de cette petite flamme inextinguible : le culte du beau, qui empêcherait les hommes de s'absorber dans l'unique préoccupation de l'utilité !

Loin de nous pourtant la pensée de négliger la culture scientifique : elle doit avoir sa place, surtout de nos jours, dans toute instruction complète. Les mathématiques, maîtresses de logique et de probité d'esprit, les sciences physiques et naturelles, qui nous assujétissent aux faits, nous donnent le sens du réel, ont aussi leur valeur éducative, et permettent aux jeunes filles de suivre, au moins dans ses grandes lignes, le progrès des découvertes de notre époque, leurs multiples applications à l'industrie.

Ajoutons seulement que, voulant un programme très féminin, nous faisons une large place à ce qu'on appelait jadis les ouvrages de la main, et à toutes les notions qui serviraient de base à un enseignement ménager post-scolaire, l'enseignement ménager comprenant toute une formation spéciale qui ne peut être donnée

pour l'au cours de l'enseignement. Enfin, culture des

Une oblique que nous y pas de sans les prog Et d'abon laire au sommat devaient désir. menta prog étud pen et d au en de

PROJET DE PROGRAMME SECONDAIRE DES JEUNES FILLES 349

au cours même des études, mais devrait les compléter nécessairement. Enfin, il faut prévoir et réserver le temps qui revient à la culture des arts.

Une objection s'éleva peut-être au sujet de cet enseignement que nous voudrions très désintéressé et vraiment féminin. Il n'aura pas de sanction, dire-t-on, il ne mène à rien si vous abandonnez les programmes officiels, les examens auxquels ils conduisent. Et d'abord, beaucoup de familles sont attachées à ce brevet élémentaire auquel nous tenons si peu, mais qui est une conclusion si sommaire, il est vrai, des études de leurs filles. Nos maisons perdraient leurs clients, si nous ne donnions pas satisfaction à ce désir. Il nous est facile de répondre : n'excluez pas le brevet élémentaire, mais renoncez à modeler tout votre plan d'études sur son programme. Rien n'empêchera vos élèves ayant fait de bonnes études secondaires — qui peut le plus peut le moins — de faire, pendant leur seizième année, une révision des matières du brevet et de passer leur examen ; voilà pour les moins ambitieuses. Les autres, qui voudront acquérir un diplôme de plus haute valeur, soit en vue d'une carrière : droit, médecine, enseignement, soit pour donner un couronnement à leurs études, feront beaucoup mieux, au lieu de se préparer au brevet supérieur, de se diriger vers le baccalauréat : ce qu'elles pourront faire aisément, car nos programmes sont modelés, pour les deux dernières années d'études, sur le programme du baccalauréat latin-langues.

Enfin (et je parle ici, non plus des enfants de la petite bourgeoisie qui n'est que prévoyante en voulant munir ses enfants d'un diplôme utilisable un jour, mais des classes plus riches de la société où souvent le brevet ne représentait qu'un luxe assez vain), un bon nombre de jeunes filles n'ont pas besoin de diplôme, c'est à elles qu'il faudrait proposer cet enseignement désintéressé, sans hâte, ni préoccupation de but à atteindre. Dès lors, cesserait cette course aux parchemins (brevets ou bachelors, peu importe) qui enfleure nos classes et ne permet plus aux élèves, ni aux maitresses de jour de ce qu'elles apprennent ou de ce qu'elles enseignent. Pour qui seraient donc faites « les routes ombragées et doux fleurantes » de la pédagogie idéale, telle que la concevait Montaigne, si ce n'est pour des jeunes filles ?

C'est affaire, je le sais, de mesure et de tact. Telles d'entre vous, Mesdames, nous diront que les élèves ne travaillent pas, si elles ne

PROJET DE PROGRAMME

540

sont pas stimulées par un but à atteindre, et cela est vrai fort souvent, il semble, pourtant, qu'on puisse faire prévoir chez les parents et chez les enfants des vus plus larges, et peut-être aussi ces dernières trouveront-elles, dans un enseignement plus vivant et plus intéressant à tous les degrés, un attrait supérieur à celui du brevet, celle glorieuse qui couronne leur seizième année !

Faut-il, Mesdames et Messieurs, s'arrêter à examiner la traditionnelle objection que l'on fait depuis Molière, à l'instruction un peu relevée des jeunes filles : le danger du pédantisme ? Non de grâce, nous ne faisons pas place à ce spectre dans une discussion sérieuse. Le baccalauréat, les études classiques, sont-ce là de tels sommets qu'une tête féminine puisse être prise de vertige ? Et puis, nous nous refusons à admettre que le savoir engendre la vanité, plus que nous l'ont fait de tout temps l'ignorance et la sottise. S'il fallait que ne l'ont fait de tout temps la plus haute autorité que nous recon-naissons sur ce point, songeons que la plus haute autorité que nous reconnaissons est pour nous : de grands évêques, Fénelon tout le premier, Mgr Dupanloup, Mgr d'Hulst et d'autres, qui continuent leurs traditions, ont exorcisé le fantôme ; et que d'hommes ou de femmes d'esprit ont achevé de le mettre en déroute, par des traits aussi justes que malicieux !

Aujourd'hui, ce n'est pas en imaginant de nouvelles réponses à Chrystale que nous convaincrions les atardés, ce sera en agissant, je veux dire en formant des femmes qui recommandent le savoir, par la bonne grâce et le tact dont il s'embellira chez elles.

Enfin, Mesdames et Messieurs, il ne suffit pas que notre enseignement fut secondaire, libre et féminin, s'il n'était, par dessus tout, chrétien. Nous en sommes toutes convaincues. Rappelons-nous seulement qu'il faut placer très haut notre idéal en fait d'instruction chrétienne, d'autant plus haut que nous prétendons relever le niveau des études. S'il en était autrement, il y aurait rupture d'équilibre entre les connaissances religieuses et les connaissances profanes, au désavantage des premières. Quel péril alors pour la foi de cette jeunesse ! La crainte de voir les femmes plus instruites délaissier leurs croyances a fait bien des ennemis à la cause du savoir féminin. Or, c'est dans nos programmes d'abord que nous marquerons l'importance que nous attachons à l'instruction religieuse, en lui faisant une place d'honneur. Nous témoignerons ainsi que nous voulons, avant tout, servir le Christ dans les âmes, et, tandis que d'autres prétendent faire l'œuvre de « l'esprit laïque »,

nous ferons, nous, l'univers de l'Église, en faisant circuler une série chrétienne dans tout notre enseignement. Mais ce serait peu que de tracer des programmes d'instruction religieuse, et même de les remplir. L'instruction religieuse, ce n'est pas une classe comme les autres, une leçon seulement à apprendre. Il ne faudrait pas que nos élèves, se rappelant l'éducation reçue dans nos pensionnats, fassent un jour cette réflexion mélancolique que M. René Bazin prête à l'un de ses héros, évoquant son baccalauréat : « Oui, dit-il, j'ai été préparé chrétiennement à mon baccalauréat » (1). Ce n'est pas de faire des bacheliers, ou mêmes des femmes instruites, qu'il s'agit pour nous, mais des *chrétiens* d'une foi vivace et rayonnante. C'est toute une formation religieuse, lente et suivie, qui est nécessaire, fallût-il pour cela alléger les programmes, réduire les heures de classe, car il servirait de peu que nos élèves aient une connaissance exacte de la religion, qu'elles aient même suivi un cours d'apologétique, si ce qu'on leur fait connaître, on ne leur fait pas goûter, si ce qu'on leur enseigne à croire, on ne leur fait pas aimer. Et le mot admirable de Bossuet, si applicable à toute science : « Malheur à la connaissance stérile qui ne se tourne pas à aimer », peut être médité avec profit, lorsqu'il s'agit de la science par excellence : la science religieuse.

Mais je m'aperçois que je m'écarte de mon sujet, je n'avais à vous entretenir que de programmes. J'ai voulu d'avance les excuser d'être si froids, et c'est ce qui justifie, par parenthèse, ce long préambule. Qu'il s'agisse de science profane ou de science sacrée, les programmes sont des squelettes, des corps sans vie ; le maître, et c'est vous toutes, Mesdames, le maître c'est l'*animateur*. C'est lui qui met son âme dans sa parole pour en faire vivre d'autres âmes. Permettez-moi, maintenant, de vous donner aussi brièvement que possible lecture de notre projet de programme :

DURÉE DE L'ENSEIGNEMENT.

Les années d'enseignement comprendraient deux périodes bien distinctes : une période d'enseignement primaire d'une durée normale de 4 à 5 ans qui commencerait à 6 ans pour se terminer à 11 ans. Une période d'enseignement secondaire commençant à 11 ans pour se terminer à 17. L'enseignement primaire comprendrait deux classes enfantines pour les enfants de 6 à 8 ans et 3 classes primaires proprement dites : Une 1^{re} pour

(1) René Bazin, *La Barrière*.

062
Les enfants de 8 à 9 ans, une 2^e pour les enfants de 9 à 10 ans, une 3^e pour les enfants de 10 à 11 ans.
Les classes secondaires seraient groupées en deux cycles facultatifs : une période de 6 années au moins, une 7^e année devant facultative ; Un premier cycle de 3 années, 1^{re} année, de 11 à 12 ans, 2^e année, de 12 à 13 ans ; 3^e année de 13 à 14 ans ; Un deuxième cycle d'une durée égale de 3 années : 4^e année de 14 à 15 ans, 5^e année de 15 à 16 ans.
Une classe de philosophie de 16 à 17 ans.
Les programmes ont prévu une 2^e année de philosophie pour les élèves qui auraient le temps et le désir de s'assurer une culture philosophique et scientifique plus approfondie.
En général, les jeunes gens pressés par la nécessité de se préparer à une carrière s'inscrivent mal, parce qu'ils étudient trop hâtivement les matières de ce baccalauréat. Les jeunes filles qui le pourraient retireraient au contraire un grand bénéfice d'une préparation plus lente.

DURÉE DES CLASSES

Nous avons fixé uniformément la durée des classes à 20 heures par semaine. Ce chiffre est inférieur à celui des lycées de garçons et même des lycées de filles. Nous croyons préférable de ne pas le dépasser ; d'abord afin d'éviter tout danger possible de surmenage. Et aussi parce que nous n'avons compté dans ce chiffre ni l'ouvrage à l'aiguille pour lequel il faudra trouver du temps, ni les arts facultatifs : piano, chant, etc.
Nous avons laissé également en dehors de ce temps de classe le cours d'Instruction religieuse pour lequel il faudra ajouter deux heures par semaine. Une heure pour le cours d'Instruction religieuse donné soit par le clergé de la paroisse, soit par l'aumônier. Une heure de préparation et de répétition du cours par les maîtresses de l'institution.

CLASSES PRIMAIRES

Répartition hebdomadaire des matières d'enseignement.

Il a été prévu une répartition hebdomadaire des matières d'enseignement, mais il ne nous serait pas possible de vous en donner aujourd'hui le détail (la commission des programmes ayant à reviser certains points).
Nos programmes imprimés qui vous seront remis bientôt, la donneront. Nous tenons seulement à faire remarquer que nous consacrons un temps plus considérable à deux enseignements fondamentaux, et particulièrement éducatifs dans les classes primaires, à savoir : le français et l'arithmétique.
Nous avons donc porté à dix heures par semaine, au lieu de 9 heures prévues par les lycées de garçons pour les classes enfantines, la durée des classes de français et nous avons maintenu 7 heures dans toutes les classes primaires alors que le lycée donne bien ces 7 heures en 7^e et en 8^e, mais, dès la 6^e, ne lui en consacre plus que 3, pour en donner 7 au latin. Le commencement des études de latin étant retardé chez les filles, le français fait ainsi un gain considérable. Au moins l'on ne nous accusera pas de faire la part trop maigre à l'étude de

POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES 1963

La langue et de la grammaire et d'être capax de la ortho du français, dont les programmes, du reste, ne sont pas sans leurs quatre heures dans toutes les classes primaires, ce qui n'est pas en l'un seul verser l'enseignement, la rendre intéressant, concret et pratique comme il convient au jeune âge des enfants.

Voilà maintenant pour chaque maître le programme des classes :

INSTRUCTION RELIGIEUSE

Nous ne pouvons donner ici aujourd'hui un programme complet d'instruction religieuse. Pour l'établir, il nous a manqué en effet le concours et la haute compétence de M. le vice-recteur de l'Institut catholique, notre Président, et de M. l'abbé Grubert, membre si actif et si dévoué de notre comité. Tous deux ont été empêchés par leur santé gravement éprouvée d'assister à nos séances et notre commission ne pouvait pas, pour procéder à ce travail, se priver des directions et des conseils qu'ils portaient seuls lui donner. Nous espérons pouvoir achever avec eux cette partie de notre tâche et nous exprimons ici le profond regret de ne pas les voir présents aujourd'hui parmi nous. Nous suggérons toutefois l'idée de modeler nos programmes sur ceux que nos Evêques et Archevêques, dans différents diocèses, ont déjà tracés, et qui ont pour sanction des brevets d'instruction religieuse. A Paris nous possédons ainsi un programme très sage et complet d'études religieuses et nous ne saurions mieux faire que de l'adopter, en donnant toutefois plus de développement à certaines parties, surtout pour les grandes élèves de nos pensionnats. Ces programmes sont édités par la Société parisienne de livres et fournitures classiques, 76, rue des Saints-Pères.

LANGUE FRANÇAISE

Une première étude complète mais sommaire de la grammaire doit être faite dans les classes primaires.

Etude du *vocabulaire* au moyen de la lecture expliquée, de l'orthographe au moyen de la dictée courte et toujours préalablement expliquée.

Etude de la *grammaire* débutant par de simples notions sur les différentes espèces de mots; étude des principaux verbes réguliers, analyse réduite à ses formes les plus simples, pour donner à partir de la première classe primaire des connaissances plus complètes des différentes parties du discours, des conjugaisons, de la syntaxe et même de l'analyse logique indispensable pour l'étude du latin, mais réduite à ce qu'elle a d'essentiel.

La lecture devra se faire dans des livres de morceaux choisis offrant de bonne heure à nos enfants des pages de nos grands poètes et de nos grands prosateurs les plus accessibles à leur esprit.

HISTOIRE (2 heures par semaine).

Dans les classes enfantines l'enseignement de l'histoire consistera surtout en récits et portraits d'histoire de France destinés à familiariser l'enfant avec les

264

PROJET DE PROGRAMME

grande faite, les grandes figures de notre histoire nationale. On ne saurait attendre par exemple pour placer sous leurs yeux le portrait de nos saints héros, leur raconter la vie merveilleuse de saint Geneviève, de Jeanne d'Arc. Mais afin de préparer l'étude plus méthodique des années suivantes, on groupera les schémas par ordre chronologique.

L'histoire sainte sera enseignée selon la même méthode simple et imagée. A partir de la première primaire, l'étude de l'histoire proprement dite peut commencer.

Histoire de France divisée en trois périodes et notions très sommaires d'histoire de l'Europe correspondantes :

En 1^{re} année : des origines de l'histoire de France et de l'Europe à 1492.

En 2^e année de 1492 à 1789.

En 3^e année de 1789 à nos jours.

A côté de l'histoire de France, il a paru nécessaire de faire place à l'histoire ancienne car il est bon qu'elle ait été vue deux fois dans le cours des études. D'ailleurs, il faut que les enfants connaissent d'assez bonne heure l'histoire de la Grèce et de Rome, du moins dans ses grands faits, ses héros, ses grandes institutions, sa mythologie, pour qu'elles aient l'intelligence des premiers textes latins qu'elles auront à traduire et à expliquer dès le début de leurs classes secondaires.

Cette étude serait donc ainsi répartie :

2^e année : notions sur l'histoire des peuples d'Orient et de Grèce.

3^e année : notions d'histoire romaine.

Géographie (1 heure par semaine).

Dans les classes enfantines, cette étude se bornera à l'explication des termes de la géographie. On familiarisera l'enfant avec l'usage de la carte, on lui donnera quelques notions sur la terre sa forme, ses dimensions.

En 1^{re} année on fera la description élémentaire des cinq parties du monde, des principaux États de l'Europe avec leurs capitales.

En 2^e année : Étude de la France et de ses colonies.

En 3^e année : Les parties du monde.

ARITHMÉTIQUE.

Classes enfantines. Étude de la numération, lecture et écriture des nombres, calcul mental.

1^{re} primaire : Opérations sur les nombres entiers, sur les nombres décimaux, nombreux exercices de calcul mental et de calcul rapide.

2^e et 3^e primaires : Étude sommaire du système métrique, problèmes usuels et exercices d'application.

A ces matières s'ajoutent les leçons de choses qui auront pour but de familiariser l'enfant avec les objets usuels, d'éveiller son esprit d'observation. Cet enseignement devra être donné sous la forme la plus concrète possible.

Le Dessin (1 heure par semaine) aura sa place dans les classes enfantines et non à titre facultatif. Il consistera dans la copie d'objets usuels dans des arrangements décoratifs aux crayons de couleur, devoirs illustrés, crayonnés livres.

L'ouvrage à l'avenir sera consistant en de simples exercices que précéderont la méthode Frenché et qui sont à la fois dictés et écrits : l'histoire, le français, le dessin, l'étude des principaux points de grammaire, de conjugaison, de syntaxe, de prononciation, de versification, de lecture, de récitation et de chant.

LANGUES VIVANTES (1 heure par semaine au minimum).

L'étude des langues vivantes au moins une, anglais ou allemand, fait également partie de nos programmes pour les classes primaires à partir de la première, c'est-à-dire de l'âge de huit ans. Elle se fera sous forme d'étude pratique : exercices de prononciation, conversation, lecture, récitation et chant.

CLASSES SECONDAIRES.

Avec le premier cycle commence l'étude du LATIN. Si l'on veut obtenir sur ce point une formation solide et non toute superficielle, on ne doit pas attendre plus tard que la 12^e année, car toute étude trop hâtive du latin cesserait d'être ce que nous lui demandons avant tout : une discipline pour l'esprit. D'ailleurs, ce que nous lui préparons au baccalauréat, cinq années de latin ne sont pas superflues. Nous n'avons pas jugé cependant possible ni d'alléger nécessaire de consacrer au latin dans nos classes le même temps que dans les collèges de garçons. Voici donc comment nous comprendrions cet enseignement :

Un premier cours préparatoire en 1^{re} année secondaire (classe de onze à douze ans). Ce cours serait d'une heure par semaine. Il ne s'agit pas de faire apprendre aux élèves, les déclinaisons et les conjugaisons, de leur faire acquérir un vocabulaire suffisant pour qu'elles puissent faire de petits exercices oraux et écrits, quelques traductions faciles.

Avec la 2^e secondaire commencerait la vraie classe de latin avec un minimum de 2 heures par semaine en 2^e, 3^e et 4^e années et de 3 heures en 5^e année, qui serait la dernière année préparatoire au baccalauréat.

LANGUE FRANÇAISE.

A partir des classes secondaires, l'étude de la langue doit être faite concurremment avec celle de la littérature. Ce n'est pas que la grammaire ne doive pas faire l'objet d'une étude spéciale et même du plus en plus approfondie, mais désormais l'étude des textes, la lecture expliquée doit venir vivifier, éclairer l'étude du vocabulaire et de la syntaxe.

1^{re} année (4 heures par semaine). Revision des éléments de la grammaire, exercices oraux et écrits de langue et d'orthographe, dictées courtes et toujours préalablement expliquées au point de vue du sens et de la grammaire ; exercices de vocabulaire, formation des mots : préfixes et suffixes, dérivés et composés. Exercices de composition : narrations et descriptions d'après une lecture faite en classe et sur une matière très simple.

2^e année (3 heures par semaine). Révision de la première partie de la grammaire jusqu'au verbe exclusivement.

866 Étude de la syntaxe correspondante, exercices oraux de langue et d'orthographe, de propositions, vocabulaire, les synonymes. Mêmes exercices de composition que dans la classe précédente.

3^e année (3 heures par semaine). Révision de la 2^e partie de la grammaire à partir du verbe, syntaxe correspondante, dictées expliquées. Exercices de composition : narration et descriptions, lettres, développement d'une maxime ou d'une pensée morale très simple. Dans la 3^e année, aucune heure spéciale n'est consacrée à l'étude de la langue, mais des remarques grammaticales seront faites à propos de l'étude des textes.

LITTÉRATURE FRANÇAISE (2 heures par semaine).

L'étude de la littérature consistera dans la lecture et la récitation de textes expliqués, bien appropriés à l'âge des enfants et particulièrement éducatifs. Voici la liste des auteurs parmi lesquels on choisira de préférence les morceaux à expliquer :

La Fontaine : choix de fables.

Cornille : *le Cid*.

Racine : *Esther*.

Fénelon : fragments de *Télémaque*.

Extraits des poètes et des prosateurs des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles.

En 2^e année, l'étude des textes sera faite suivant l'ordre chronologique et accompagnée de leçons d'histoire littéraire depuis les origines jusqu'au XVII^e siècle exclusivement.

Morceaux choisis des auteurs du moyen âge.

En même temps commencerait l'étude des LITTÉRATURES ANCIENNES. Il nous a paru nécessaire d'initier dès ce moment les enfants en même temps qu'à l'histoire de la Grèce et de Rome aux chefs d'œuvre de l'antiquité. De bonnes traductions, des morceaux choisis les mettent aujourd'hui à leur portée, en attendant que l'étude du latin leur permette un contact direct avec quelques-uns des plus belles pages des auteurs anciens.

En 3^e année se ferait l'étude de la littérature grecque :

Poésie épique : *Iliade*, *Odyssée*.

Poésie lyrique : *Épigramme*, *Ode*, *Solon* et *Pindare*.

Tragédie attique : *Eschyle*, *Sophocle*, *Euripide*.

Comédie : *Aristophane*, *Méandre*.

Histoire : *Hérodote*, *Thucydide*, *Xénophon*.

Eloquence : *Démocrite*.

Philosophie : notions sur la vie et l'enseignement de *Socrate*, *Platon*, *Aristote*.

3^e secondaire : littérature française.

Explication des principaux auteurs et notions d'histoire littéraire du XVI^e et du XVII^e siècles jusqu'en 1660.

LITTÉRATURE LATINE.

Les auteurs latins sous la République :

La comédie : *Plaute* et *Térence*.

Lucretius, *Cicéron*.

L'histoire : César, Saluste.
Poésie : Horace, Virgile.
Les auteurs latins sous l'empire :
Histoire : Titus-Live, Tacite.
Philosophie : Sénèque, Plin le jeune
Littérature chrétienne.

4^e année (4 heures au minimum), 5^e année (6 heures).
Le cours de littérature consistera : 1^o dans l'étude des principaux auteurs de 1600 à la fin du XIX^e siècle, et sera réparti en deux années. On choisira les auteurs et les œuvres qui figureront au programme du baccalauréat.
2^o Dans un cours d'histoire littéraire qui sera fait en vue de relier les uns aux autres les grands auteurs, les grandes œuvres d'un siècle, de les expliquer par l'étude du milieu où ils ont paru, les influences subtiles, les grands mouvements d'idées qui se sont produits dans chaque période.

HISTOIRE (3 heures par semaine).

Le programme d'histoire a été distribué ainsi : *Histoire de France et d'Europe* :

1^{re} année, des origines à 1270.

2^e année, de 1270 à 1598.

3^e année, de 1598 à 1715.

Histoire de l'Église correspondant aux mêmes périodes.

Avec la 3^e année commence l'étude de *l'histoire ancienne* : Égypte, Assyrie, Phénicie.

2^e cycle, 4^e année *Histoire générale* (1 h. 1/2), de 1715 à 1789. *Histoire de l'Église* (1 heure). *Histoire grecque* (2 heures).

5^e année *Histoire générale* (1 h. 1/2) de 1783 à 1815.

Histoire romaine (2 heures). *Histoire de l'Église* (1 h. 1/2).

En 6^e année : programme de la classe de philosophie : de 1815 à nos jours, avec la même répartition du temps que dans les classes précédentes.

GÉOGRAPHIE (1 h. 1/2 par semaine).

Le programme a été distribué de manière à permettre aux élèves de revoir deux fois chaque question. L'expérience a démontré que la part de la mémoire étant très importante dans cette étude, on ne saurait trop s'attacher à faire bien posséder d'abord la nomenclature, sans laquelle de savants développements sur les phénomènes de géographie physique ne reposeraient sur aucune donnée précise.

1^{re} année : Notions générales sur le globe.

Répartition des terres et des mers.

Les quatre parties du monde.

2^e année : L'Europe :

3^e année : La France et ses colonies.

2^e cycle, 4^e année : Les grandes puissances du globe.

5^e année : Étude détaillée de la France et de ses colonies.

6^e année : Notions de géographie physique générale. Géographie humaine.

PROGRAMME DE SCIENCES. MATHÉMATIQUES.

1^{re} année (3 heures par semaine). Revision du système métrique, fractions,

régle de trois.

2^e année (2 h. 1/2 par semaine). Géométrie : le 1^{er} livre. Arithmétique : Pro-

d'itérité, d'écoulement, d'alliage.

3^e année (2 h. 1/2 par semaine). Géométrie. 2^e livre. Arithmétique : Pro-

portions des nombres. Divisibilité.

2^e cycle, 4^e et 5^e années (1 heure par semaine pour chaque matière : Algèbre

et Géométrie : programme du baccalauréat latin-langues.

SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES.

1^{re} année (2 heures par semaine). *Sciences naturelles* : zoologie et botanique.

2^e année. Physique (1 heure par semaine) : Pesanteur, Hydrostatique, Cha-

leur.

Chimie (1 heure pendant les 2 premiers trimestres) : Notions générales,

principaux métalloïdes.

Géologie : (1 heure pendant le 3^e trimestre). Étude des phénomènes actuels

3^e année *Physique* (1 heure par semaine). Acoustique, optique, électricité.

Chimie (1 heure par semaine pendant les 2 premiers trimestres) : Métaux.

Chimie organique.

Géologie : (1 heure par semaine pendant le 3^e trimestre) : Classification des

terrains.

Nous n'avons pas cru nécessaire d'établir un programme détaillé pour la dernière classe que nous appelons classe de philosophie. Pour les élèves qui se préparent à la deuxième partie du baccalauréat, le programme officiel s'impose ; mais pour les autres qui seront sans doute le plus grand nombre, il y aura lieu d'organiser des cours complémentaires de littérature, d'histoire de la civilisation, d'histoire de l'art, de littérature étrangère. Nous ne donnerons pas non plus de programme détaillé pour l'ouvrage à l'aiguille ni pour le dessin ; il serait bien entendu toutefois que la *composition décorative* à cause de son caractère pratique et agréable tout ensemble, tiendrait une large place à côté de l'enseignement de la perspective et du dessin de relief.

LANGUES VIVANTES.

On consacrerà à l'étude d'une langue vivante au moins deux heures par semaine dans toutes les classes secondaires.

A partir de la 3^e année, une heure supplémentaire serait donnée à un second cours de langue facultatif destiné aux élèves qui se prépareraient au baccalauréat latin-langues.

Tel est, Mesdames et Messieurs, notre plan d'études dans ses grandes lignes. Nous nous proposons de l'accompagner d'un commentaire sur les méthodes qui conviennent aux différents degrés et aux différentes matières d'enseignement.

En second lieu, notre projet est de publier une liste d'ouvrages classiques que nous croirons pouvoir recommander. La tâche est difficile et même délicate, mais elle nous paraît si utile que nous nous efforcerons de la réaliser. D'ailleurs, nous ne saurions plus nous plaindre comme autrefois de manquer de bons livres pour nos classes. Nous ne sommes pas loin de posséder à présent un excellent ouvrage en chaque matière.

M^{re} le vice-recteur de l'Institut Catholique, qui a bien voulu nous faire l'honneur de présider cette séance, a rendu à notre enseignement un éminent service en publiant cette histoire de France qui nous manquait jusqu'alors. Qu'il en soit ici, une fois encore, remercié, au nom de toutes les directrices et maîtresses des pensionnats, qui cherchaient depuis longtemps le livre idéal à mettre entre les mains de leurs élèves. Si, comme nous l'espérons, l'exemple, parié de si haut, porté ses fruits, nous verrons s'allonger la liste des bons livres auxiliaires précieux des bons maîtres.

Et, pour achever, avant d'exprimer les vœux qui doivent terminer ce rapport, permettez-nous, Mesdames, de répondre à quelques objections que je crois deviner au sujet de nos programmes. Et d'abord, « nous avons nos programmes, dira-t-on, et ils se sont avérés bons à l'usage. Pourquoi les changer et en prendre de neufs qui n'ont pas encore fait leurs preuves ? »

Dissipons immédiatement, Mesdames, tout malentendu. Ce n'est pas le sacrifice de vos programmes que nous entendons vous proposer ; nous avons, il est vrai, essayé de montrer qu'un motif d'intérêt général, devrait nous faire tendre vers l'unification ; mais ce pas là l'œuvre d'un jour. Ce serait assez que vous veuillez bien examiner le projet que nous vous soumettons et que vous vous décidiez à introduire telle modification, telle addition à vos propres programmes, que les nôtres pourraient vous suggérer.

D'autres diront : C'est tout votre plan lui-même qui est trop vaste, trop ambitieux pour nous. Nous avons une maison peu importante où nous essayons, du reste, de faire pour le mieux.

Les parents n'ont pas de si hautes visées pour leurs filles dans le milieu où nous recrutons nos élèves. Réflexion fort judicieuse. Ce serait faire des déclassées, que d'imposer toute la culture secondaire à des enfants qui n'en ont pas besoin. A celles-ci, l'enseignement primaire suffit en effet, et l'on fera bien de s'y tenir, tout en lui

donnant de plus en plus, par l'excellence des méthodes employées, toute la valeur éducative qu'il comporte.

Il y a donc des institutions qui doivent conserver nettement le caractère primaire ; mais il en est beaucoup d'autres fréquentées par les jeunes filles d'un milieu supérieur, qui cherchent à élever le niveau de leurs études. C'est à celles-ci que nos programmes peuvent indiquer l'orientation de leurs efforts, et nous leur disons : c'est un esprit que nous voudrions faire prévaloir, plutôt qu'une table des matières que nous voudrions faire adopter.

Choisissez, dans nos programmes, ce qui vous paraîtra propre à cultiver davantage l'esprit de vos élèves ; introduisez-y, par exemple, plus tôt et dans une plus large mesure qu'on le fait souvent les littératures, l'histoire générale, les langues. En un mot, *secondarisez* votre primaire peu à peu.

« Mais ce qui nous effraie, observera-t-on encore, c'est le latin, qui paraît être la malheureuse pièce de vos programmes. » Nous répondons qu'il n'est nullement question de le rendre obligatoire ; ce serait même une grave erreur ; il y aura toujours un assez grand nombre de jeunes filles, trop peu douées pour faire avec profit des études de latin. Il ne nous en coûte pas de le reconnaître. N'y a-t-il pas beaucoup de garçons dans le même cas, et qui n'étudient le latin que parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement ? Les cours de latin devraient donc être facultatifs, proposés d'abord aux meilleures élèves, dont le nombre peu à peu viendrait s'accroître grâce à l'émulation.

Quant à l'engorgement pour le brevet, ne le combattez pas de front, ce serait imprudent.

L'opinion est en train de se modifier à l'égard des brevets primaires, mais, ne l'oublions pas, l'opinion est femme : pour la gouverner, il ne faut ni toujours la flatter, ni toujours la contredire. Donc, nous continuerons à préparer au brevet ; les lycées eux-mêmes le font bien, pour ne pas perdre une partie de leur clientèle.

Enfin, dernière objection, la plus forte de toutes peut-être, et pourtant bien aisée à dissiper : le titre de secondaire, donné à notre enseignement, déconcertera certaines familles. C'est bien simple, dirons-nous : ne le prenez pas. D'autant que peu d'institutions pourraient actuellement remplir les conditions légales, exigées pour cela. Mais, faites en sorte que votre enseignement, par ses programmes, ses méthodes, la formation pédagogique de vos pro-

fesseurs, au moins dans les grandes classes, soit conforme à l'esprit, sinon à la lettre de l'enseignement secondaire. En toutes choses, il est plus modeste et plus sage de s'attacher à être qu'à paraître.

Et maintenant, qu'il me soit permis de conclure ce trop long rapport, par les vœux suivants :

1^o Que les institutions libres de jeunes filles tendent à adopter un plan d'études uniforme.

2^o Qu'elles cherchent à faire prévaloir la *culture secondaire* sur l'instruction strictement primaire, particulièrement par :

L'introduction du latin, au moins à titre facultatif ;

Des langues vivantes, au moins une obligatoire, dans toutes les classes ;

De l'histoire et de la géographie générales, de la littérature française, dans toutes les classes, à partir de l'âge de 12 ans.

3^o Que, dans les grandes villes s'organisent des maisons donnant la culture secondaire intégrale, avec ou sans préparation au baccalauréat, en vue de former une élite intellectuelle féminine dont notre société catholique reconnait le besoin.

M. TEILLARD CHAMRON.

Annexe 6. Entretien avec Michelle Perrot

A. Présentation

Michelle Perrot, née en 1928, fait toute sa scolarité dans l'enseignement libre. Elle entre au Cours Bossuet, rue de Chabrol dans le X^e arrondissement, en classe de onzième en 1934, et elle y reste jusqu'à l'obtention de son baccalauréat en 1946. Son parcours scolaire est intéressant à plus d'un titre pour cette recherche. Premièrement, son expérience individuelle apporte un précieux éclairage sur le fonctionnement d'un établissement libre, vu à hauteur d'élève. Ensuite, le Cours Bossuet, en tant qu'établissement congréganiste, est un objet intéressant à observer pour mieux comprendre l'organisation de cette forme d'enseignement durant l'entre-deux-guerres, période où celui-ci est encore sous le coup d'une interdiction mais profite aussi d'une accalmie du climat anticlérical. Enfin, l'histoire personnelle et familiale de Michelle Perrot entre en contradiction avec son parcours scolaire et interroge donc, à la fois le processus de choix d'un établissement éducatif, mais aussi la façon dont celui-ci participe à la construction de l'individu. Sans réelles convictions religieuses et satisfaits de leur scolarité dans l'enseignement public, ses parents décident pourtant de choisir l'enseignement libre, congréganiste, pour l'éducation de leur fille. Après y avoir reçu une éducation bourgeoise et catholique, Michelle Perrot, poursuit de longues études, devient une historienne engagée, qui après s'être intéressée à la classe ouvrière, ouvre la voie d'un nouveau champs de recherche, celui de l'histoire des femmes. Après avoir lu son témoignage dans *Le chemin des femmes* où elle évoque rapidement sa scolarité au Cours Bossuet, je souhaitais en apprendre davantage sur cet établissement et son vécu au sein de celui-ci²³. Sur les conseils de ma directrice Rebecca Rogers, j'ai donc pris contact avec Michelle Perrot qui m'a accueillie avec une grande gentillesse à son domicile le 4 avril 2023. Un formulaire de consentement a été signé et compte tenu du statut particulier de Michelle Perrot, j'ai décidé de lui envoyer la grille d'entretien dans son intégralité en amont. L'objectif de celui-ci était donc de compléter les différents témoignages déjà fournis par l'historienne afin de répondre à mes questions de recherche²⁴.

²³ Michelle Perrot, *Le chemin des femmes*, Paris, Robert Laffont, 2019.

²⁴ Le plus important figure dans Michelle Perrot, « L'air du temps » dans *Essais d'ego-histoire*, Paris, Gallimard, 1987, p. 241-292. L'historienne évoque également son parcours dans différentes interviews, notamment celle réalisée par Margaret Maruani et Chantal Rogerat, « L'histoire de Michelle Perrot », *Travail, genre et sociétés*, 2002, vol. 8, n° 2, p. 5-20.

B. Grille d'entretien

Stratégies familiales

Questions à poser	Questions de recherche
Comment s'est fait le choix de vous inscrire au Cours Bossuet plutôt que dans un lycée de jeunes filles, comme avait fait votre mère ?	Quelle est l'influence de la religion dans le choix de l'établissement ?
Quelle formation vos parents envisageaient pour vous ? Vos parents étaient-ils du même avis ?	Quels objectifs de formation envisagés par les parents ? Qui influence dans le choix de scolarisation ?

Le modèle éducatif proposé au Cours Bossuet

Questions à poser	Questions de recherche
Quelle était la réputation du Cours Bossuet par rapport à d'autres établissements privés dans les années 1930 ?	Quel est le positionnement du Cours Bossuet au sein du marché éducatif parisien ?
Quel était le profil des élèves accueillies au Cours Bossuet ?	À qui s'adresse le modèle éducatif proposé ?
Comment se déroulait une journée à l'école ? (cours toute la journée ou pas, quelles disciplines enseignées, repas pris à la maison ou sur place, organisation des récréations, présence d'internes ou pas, etc.) ?	Quel est le modèle éducatif proposé au Cours Bossuet ? Quelles sont les éventuelles normes de genre, de classe sociale transmises ?
Comment était organisée la classe ? (effectif, règles/punitions/récompenses, etc.)	Quel est le modèle éducatif proposé au Cours Bossuet ?
Est-ce qu'il y avait des garçons dans les petites classes ?	Dans quelle mesure ce modèle éducatif envisage l'existence d'une co-éducation ?
Quelle était la place de la religion dans l'organisation de la vie à l'école ?	Quel est le poids des normes religieuses dans ce modèle ?
Est-ce que certaines choses/activités vous déplaisaient au cours Bossuet ? Et à vos parents ?	Est-il possible d'observer des résistances à différentes normes (religion et genre) ?
Est-ce qu'il arrivait à votre mère de comparer votre scolarité avec la sienne au lycée Fénelon ?	Quelles sont les différences observées entre le modèle public et un modèle privé ?
Parliez-vous avec vos amies de ce que vous imaginiez pour vos vies futures, continuer les études ou pas ?	Jusqu'à quel point le modèle d'éducation désintéressée s'incorpore ?
Quels sont les souvenirs les plus marquants que vous gardez de votre scolarité au Cours Bossuet ?	
Qui enseignait au Cours Bossuet ? Y'avait-il des hommes ? Est-ce que certaines personnes vous ont particulièrement marqué ?	Quel était le profil du personnel enseignant ? (niveau d'expérience, répartition genrée) Quelle est l'influence de ce personnel dans la formation des élèves ?

Influence de ce modèle dans le parcours de vie

Questions à poser	Questions de recherche
Comment cette scolarité a influencé votre manière d'être ?	Comment les normes transmises au sein de l'école participent à la construction identitaire/comment elles s'imprègnent ou pas ?
Vous évoquez votre « féminisme de rébellion » dans un entretien avec Margaret Maruani et Chantal	Est-il possible d'observer des résistances à la transmission du modèle éducatif ?

Rogerat en 2002 que vous avez ressenti dès la terminale. Pouvez-vous m'en dire plus ? ²⁵	
Est-ce que vous lisiez ou vous cherchiez à poursuivre vos apprentissages en dehors de l'école ? Quelqu'un de votre famille vous encourageait-il dans ces activités ?	Quel est le poids des démarches individuelles dans la construction des savoirs ? De l'entourage ?
Vous avez été enseignante au lycée de Caen, qu'est-ce qui vous a mené à l'enseignement ?	Quelle est l'influence d'une scolarité dans le privé dans le choix de démarrer une carrière dans l'enseignement public ?

C. Transcription de l'entretien

L'entretien est réalisé à son domicile, dans son salon. À cette occasion, Michelle Perrot a préparé quelques photographies de classe ainsi que sa photo de communion qui a été organisée au Cours Bossuet. Les questions ne sont pas toujours posées dans l'ordre de la grille car il y a une adaptation en fonction des réponses apportées. De même, toutes les questions ne sont pas posées et ce, pour plusieurs raisons. La question portant sur la religion ne s'est par exemple pas révélée nécessaire car Michelle Perrot en parle dès le début de l'entretien, révélant ainsi le poids des normes religieuses transmises : les premiers souvenirs qui émergent, concernent de fait les rites religieux. La question portant sur les souvenirs marquants n'est pas posée non plus car Michelle Perrot partage au fil de l'entretien de nombreux souvenirs, des événements comme sa communion, mais aussi des moments avec ses « camarades » ainsi que des échanges particuliers avec le personnel enseignant. Par ailleurs, celle portant sur les apprentissages en dehors de l'école est également éludée car Michelle Perrot parle spontanément au cours de l'entretien des lectures que lui recommandait son père et elle livre d'autres témoignages sur ce point dans différents récits autobiographiques²⁶. Enfin, des questions sont parfois ajoutées selon les informations données par Michelle Perrot, notamment en ce qui concerne l'implication de l'Institut Catholique de Paris dans le Cours Bossuet, implication qui fait l'objet d'un développement particulier dans cette thèse.

Comment s'est fait le choix de vous inscrire au Cours Bossuet plutôt que dans un lycée de jeunes filles, comme avait fait votre mère ?

Pour la raison suivante, mes parents n'étaient pas croyants. C'était un jeune couple, ils se sont mariés en 1925, moi je suis née en 1928, et ma grand-mère paternelle, qui n'était pas très pieuse, mais enfin qui était quand même croyante, leur a dit : « Vous n'êtes pas capable de lui faire faire sa

²⁵ Margaret Maruani et Chantal Rogerat, « L'histoire de Michelle Perrot », *Travail, genre et sociétés*, 2002, vol. 8, n° 2, p. 5-20.

²⁶ Voir notamment, Michelle Perrot, « L'air du temps », art. cit.

première communion, donc il faut qu'elle ait une instruction religieuse et qu'elle ait ce qu'il faut ». Et ma grand-mère habitait Angers, et à Angers, il y avait un Ordre de la retraite, et cet Ordre de la retraite avait justement un cours à Paris, le Cours Bossuet. Ce Cours Bossuet était 35, rue de Chabrol, pas très loin de la gare de l'Est. Mes parents habitaient à ce moment-là rue Greneta, c'est-à-dire tout près des Halles, donc c'était relativement proche, pas tant que ça quand même. On y allait d'ailleurs toujours à pied, de la rue Greneta jusqu'à la rue de Chabrol. En 39 d'ailleurs, mes parents ont déménagé dans la banlieue nord de Paris à Montmorency, mais j'ai continué à venir, un peu à cause de la guerre après. On y reviendra peut-être. J'ai continué à y aller, en prenant le train, depuis Enghien jusqu'à la gare du Nord. De la gare du Nord, la rue de Chabrol était quand même très proche. Mais les raisons pour lesquelles je suis allée là, c'est l'intervention de ma grand-mère pour que je fasse ma communion, ce que j'ai fait, je vous montrerai tout à l'heure une photo de moi en première communion.

Et à aucun moment, il n'était prévu que vous rejoigniez un lycée de jeunes filles ?

Si. Ma mère avait toujours au fond regretté, enfin elle l'avait accepté, mais dans son idée, un lycée de jeunes filles, le public, c'était mieux. Elle, elle avait été élève heureuse au lycée Fénelon. Mon grand-père maternel était fonctionnaire, il était ingénieur de la ville de Paris, très républicain, athée, comme ma mère d'ailleurs, enfin aucune pratique religieuse. Oui, il y avait quelque chose qui n'était pas tout à fait normal, là. Ceci étant, je me souviens qu'elle m'a dit qu'elle avait moins regretté, parce qu'une de ses anciennes professeures de Fénelon lui avait dit qu'après une loi en 1933, qui avait changé les choses pour l'enseignement secondaire, c'était plus comme avant, qu'il y avait trop de monde. Cette ancienne professeure de Fénelon ne lui avait pas dit, « ne mettez pas votre fille dans le privé », mais elle ne l'avait pas désapprouvé. Voilà ce que j'ai appris.

Quelle formation vos parents envisageaient pour vous ? Vos parents étaient-ils du même avis ?

Je ne sais pas s'ils y avaient pensé quand j'étais toute petite, bien entendu, mais dès que je suis entrée dans le secondaire, oui, c'était clair. C'était clair que je ferais des études comme je réussissais bien, j'étais bonne élève comme on dit. Ils étaient très contents de ça, ils suivaient attentivement mon parcours scolaire, sans d'ailleurs intervenir particulièrement, mais en regardant toujours, et en manifestant beaucoup d'intérêt et beaucoup de satisfaction que je marche bien, avec l'idée qu'il fallait que j'aille le plus loin possible. C'était à la fois l'opinion de mon père et l'opinion de ma mère. Ma mère était donc allée au lycée Fénelon, elle avait fait le Brevet d'études supérieures, elle était excellente, elle dessinait très bien et elle avait envisagé de faire une école de dessin, d'ailleurs rue Madame, ce n'est pas tellement loin d'ici, c'est un pur hasard. Mais elle avait perdu sa maman à 17

ans, juste au moment où elle terminait ses études. Elle était née en 1898 et ma grand-mère, que je n'ai évidemment pas connue, est morte en 1915. Elle avait juste 17 ans et, à ce moment-là, elle s'est trouvée avec son père, un frère aîné et un frère plus jeune, donc encadrée par une famille de garçons, d'hommes. Mon grand-père a tout de suite pensé lui demander, spontanément je crois, de tenir un peu la maison, ce qu'elle a fait jusqu'à son mariage en définitive. Elle avait toujours regretté ça. Donc elle me poussait à continuer et mon père encore plus. Or, comme chacun sait, les hommes, en cette époque, détenaient quand même encore le pouvoir dans les familles. Donc un père féministe, sans le mot, bien sûr, mais qui dit à sa fille : « Qu'est-ce que tu veux faire ? Continue, aie une profession et ne te marie pas trop vite ». Mon père me disait ça, à peu près. Il me faisait lire d'ailleurs un roman qui traîne par-là, parce que je l'ai retrouvé, un roman américain de Sinclair Lewis qui s'appelle *Ann Vickers*²⁷, qui raconte l'histoire d'une femme dans l'Amérique des années 1925, qui fait des études de médecine, tombe amoureuse d'un médecin. Elle devient médecin, tombe amoureuse d'un autre médecin, lequel lui demande d'arrêter son métier et elle refuse. Et mon père me disait : « C'est très bien, il faut faire comme ça ». Donc, j'étais encouragée à faire des études et à avoir un métier évidemment, ça s'est fait comme ça.

Vous souvenez-vous de la réputation du Cours Bossuet par rapport à d'autres établissements privés, au moment où vous y êtes rentrée dans les années 1930 ?

Au moment où j'y suis rentrée, non, je ne me souviens pas. Je crois que c'est vraiment le rôle de ma grand-mère paternelle qui a joué, du fait d'une relative proximité. La bonne réputation, tout de même, des études dans ce collège, ce cours, comme on disait. On ne disait pas collège, on disait cours. Le fait qu'il y avait un jardin c'était magnifique. Je n'ai malheureusement pas retrouvé un petit fascicule sur le Cours Bossuet mais j'essaierai de vous le retrouver parce que je crois que je l'ai prêté à quelqu'un. C'était magnifique. Je ne sais pas trop ce que c'est devenu, c'est toujours un établissement d'enseignement. J'y suis retournée il y a peut-être une quinzaine d'années, pour voir, et j'ai constaté qu'ils avaient construit beaucoup, beaucoup. Mais à cette époque-là, il y avait un grand jardin avec une belle maison XIX^e, c'était très joli. Et mes parents habitant à côté des Halles, dans un lieu vraiment resserré, entre la rue Réaumur, la rue Saint-Denis, etc., trouvaient que c'était bien pour moi d'avoir un beau jardin comme ça, de respirer. Il y avait l'idée de l'air, enfin tout ça. Donc c'est plutôt ça, que la réputation scolaire du Cours Bossuet. Quand j'ai grandi, un petit peu plus tard, je me souviens, qu'à côté de Sévigné ou de je ne sais plus quel autre collège de jeunes filles réputé, il y avait (...). Enfin, il était quand même moyen, un peu moyen. C'était considéré comme pas le top du top.

²⁷ Sinclair Lewis, *Ann Vickers*, 1933.

Vous souvenez-vous du profil des élèves qui étaient accueillies ?

C'était la moyenne bourgeoisie. Il y avait quelques aristocrates qui y étaient. Il faut croire qu'elles étaient particulièrement respectées puisque je m'en souviens. Je me souviens même d'une de mes copines qui s'appelait de Lavarène ou quelque chose comme ça. Enfin, il n'y en avait pas beaucoup. J'ai l'impression qu'au Cours, on avait pour elles une petite révérence particulière, pas plus que ça quand même. C'était le quartier aussi, le plein centre de Paris. Beaucoup de mes amies, de mes petites collègues, condisciples plutôt, habitaient le quartier. Moi, au fond, pas tellement loin non plus, et ça jouait, je crois que ça jouait. Je me souviens d'une de mes camarades que j'ai bien aimée, qui s'appelait Marcelle Clergue. Ses parents étaient cafetiers, vous voyez. J'avais des amies juives aussi, qui ont disparu pendant la guerre. Je crois qu'elles sont parties à temps, heureusement pour elles. Je dirais que c'était un milieu de bourgeoisie moyenne et bonne bourgeoisie, vous voyez ? Parce que c'était payant, donc il fallait quand même le faire. J'ai été invitée quelquefois chez les unes ou chez les autres. C'était des appartements comme le mien, c'est-à-dire confortables, pas le grand luxe, un bon confort pour l'époque.

Vous évoquez la présence d'élèves juives au Cours Bossuet qui est un établissement catholique, congréganiste. Comment se passait leur intégration dans l'établissement ? Suivaient-elles les pratiques religieuses ?

Oui. J'ai l'impression, comme les autres. Il n'y avait aucune différence d'ailleurs. Étaient-elles des juives ? Comment est-ce que je savais qu'elles étaient juives dans le fond ? Madame David ? Le nom peut-être ? Dupanloup ? Je ne sais pas, il y a eu un Monseigneur Dupanloup, donc je ne sais pas. Est-ce que c'est le fait qu'elles ont disparu, qui m'a marqué ? Je ne sais pas. Enfin là, c'est un peu obscur pour moi.

Comment se déroulait une journée à l'école ? (Enseignements toute la journée ou pas, quelles disciplines enseignées, repas pris à la maison ou sur place, organisation des récréations, présence d'internes ou pas, etc.) ?

Ça commençait de bonne heure le matin : 8h ou 8h30. Ça commençait souvent par la messe, pas chaque jour, toujours le vendredi. Le vendredi il y avait la messe toujours. Il me semble qu'on passait tout de même toujours à la chapelle. Il y avait une chapelle dans une pièce comme ça, enfin, dans la maison en quelque sorte, assez grande. Ça commençait souvent par une prière à la chapelle, peut-être pas toujours quand même, mais en tout cas quand on était dans la classe, ça commençait toujours par une espèce d'enseignement moral autant que religieux. Ça devait alterner un peu, ça je ne me souviens plus bien. La morale tenait une place importante. Il y avait une devise par semaine qui était affichée au tableau, et pendant toute la semaine, la professeure principale commentait ça.

Voilà. Donc, prières et morale, c'était important. C'était important. Les cours, ensuite, commençaient. Il y avait une récréation il me semble vers 10h le matin, 10h30. À midi, ça s'interrompait. Il me semble qu'il y avait une sonnerie de l'angélus, il me semble me souvenir de ça, et on allait déjeuner. Moi j'étais demi-pensionnaire, tout le temps. Tout le temps, tout le temps, aussi bien dans les petites classes que dans le secondaire, parce que j'ai fait mes classes là, de la onzième à la terminale. Tout, absolument tout. Alors, je déjeunais là-bas. Pour déjeuner, on montait un petit perron, on allait dans la grande maison. Les religieuses, qui étaient en civil avant la guerre, et qui ont repris le costume religieux pendant Vichy, qui l'ont gardé après, semble-t-il jusqu'à la fin de mes études. On allait dans la grande maison qui était leur maison mère. On était par table, avec à chaque bout, soit une religieuse, soit en religieuse ou en civil, peut-être une étudiante de temps en temps, mais je me souviens plus. Pendant le repas, il y avait toujours une lecture, sauf les jours de fêtes. Les jours de fête, on n'avait le droit de parler entre nous. Autrement, on était silencieuses jusqu'au dessert, et au dessert, on avait la permission de parler. Ensuite, eh bien, il y avait une récréation dans le jardin. Comme le jardin était grand, on était réparties un peu par âge, par classe, dans les différentes parties du jardin. Il y avait, au bout du jardin, ce qu'on appelait le bitume, qui était en effet, une espèce de grande allée bitumée. Alors c'était selon les âges, parce que quand on était plus petites, on avait la réputation d'avoir besoin de bouger beaucoup, donc on jouait aux balles, on jouait aux gendarmes et aux voleurs, on avait même un espèce de, comment dire, pour sauter par-dessus. Et puis, quand on est devenues plus âgées, on était réputées, à juste titre d'ailleurs, parler entre nous, de ne plus jouer à tout ça, donc on allait plutôt dans d'autres parties plus intimes du jardin. Il y avait une répartition des espaces du jardin selon les occupations, les âges, etc. Et puis après on reprenait les cours, et dans ce temps-là, on avait le droit au jeudi. C'était tous les jours de la semaine, sauf le jeudi. Quand on est devenues plus grandes, je me souviens qu'on y allait le jeudi matin. Il y avait des cours le jeudi matin. Le samedi ? On avait cours le samedi. Sauf peut-être à un moment donné où le samedi après-midi a été libéré, mais ça, je ne me souviens plus bien. Et autrement, les classes duraient jusqu'à vers 5h. Et à ce moment-là, quand on était petites, les parents venaient nous chercher. Quand on était plus grandes, pour moi, ça a été à partir de, après la guerre je crois. Très tard, finalement.

Quelles disciplines étaient enseignées le matin, l'après-midi ? Y avait-il un rythme particulier ? Une organisation particulière ?

Je ne me souviens pas bien. Pourtant, il y avait un emploi du temps extrêmement minuté, alors là, vraiment, c'était heure par heure avec les pauses prévues. Enfin, c'était très très organisé. Bien organisé, d'ailleurs. Est-ce que les matières principales étaient le matin ou l'après-midi ? Peut-être,

oui, peut-être. Peut-être bien que le latin, le français, il n'y avait pas de grec, les maths, tout ça, devaient plutôt être le matin. En tout cas, c'est sûr que le dessin, qui n'était pas bien considéré, c'est drôle d'ailleurs, parce que les jeunes filles à cette époque-là, en principe, je me souviens que c'était un peu le chahut, enfin le chahut discret parce qu'on était quand même très disciplinées, ça devait être plutôt l'après-midi, le samedi, des choses comme ça. Il y avait une petite distinction de ce point de vue-là. De même, on faisait de la gymnastique, genre gymnastique rythmique, c'était un peu la dernière roue du carrosse, ça se mettait plutôt vers le samedi vers les moments qui étaient moins estimés.

Vous évoquez les cours de latin, vous souvenez-vous en quelle année vous avez commencé les cours de latin ?

Assez tôt, me semble-t-il. Il me semble que je faisais du latin en cinquième déjà. Je me demande même si on n'avait pas commencé en sixième. C'est tout à fait possible. Ils insistaient beaucoup sur le latin. Beaucoup. Elles n'étaient pas mauvaises en latin, d'ailleurs, enfin, tout au moins celles qui nous enseignaient, avaient un bon latin. Je me souviens qu'on était assez bonnes, j'ai oublié tout ça, mais on traduisait du Cicéron, c'était bien.

Vous a-t-on expliqué pourquoi c'était important ?

Le latin est la langue de l'Église.

C'était dit officiellement ?

Il me semble.

Au niveau de l'organisation de la classe, vous souvenez-vous s'il y avait des effectifs de classe importants ?

Oui, absolument. On a rarement été plus de trente. C'était plutôt de l'ordre de 25, quelque chose comme ça. Ça décroissait au cours du temps, et en classe de philosophie on s'est retrouvées quinze. Il y en a beaucoup qui ne faisaient pas le bachot.

Vous évoquiez tout à l'heure, au moment du repas, une règle disciplinaire qui était de garder le silence. Comment se passait la discipline en classe ? Est-ce qu'il y avait des règles particulières, un régime de punition ?

Il y avait une discipline oh oui. Oui. Et surtout, ne pas parler. Je me souviens que dans les petites classes, j'étais très bavarde, j'avais souvent des mauvaises notes pour ça, parce que je bavardais, et c'était marqué sur mon carnet scolaire : « Michelle est bavarde ». Donc, ne pas parler, levez la main évidemment pour prendre la parole. On n'était pas très encouragées à la prendre d'ailleurs. Bien se tenir. Évidemment, je n'ai pas besoin de vous dire qu'il n'y avait pas de maquillage,

même dans les grandes classes, c'était absolument proscrit. Il fallait bien se tenir, être habillées correctement, à un moment donné même, il y avait eu le projet d'un uniforme. Et ce projet d'uniforme a été abandonné, d'une part, parce qu'il y a un certain nombre de mères, dont la mienne, qui ont protesté. Ma mère ne voulait pas d'uniforme, elle trouvait que ça c'était détestable. Et deuxièmement, parce qu'avec la guerre, il y avait beaucoup de difficultés à se procurer du textile. C'était devenu très compliqué. Donc ça a été abandonné. Mais le bleu marine était très recommandé. Il fallait se couvrir la tête pour sortir. Ça a cessé pendant la guerre, il me semble. Enfin, il valait mieux avoir quelque chose sur la tête. Oui, il y avait une discipline assez stricte. Assez stricte.

Est-ce que certaines choses/activités vous déplaisaient au cours Bossuet ? Et à vos parents ?

À moi ? La couture, la broderie beaucoup. Les cours de couture m'ennuyaient profondément. Et autrement, non. Il n'y avait pas de cours qui me déplaisaient particulièrement. Ça dépendait du professeur. Il y en avait qui étaient comme partout, intéressantes, d'autres, très ennuyeuses. Les unes étaient bonnes, les autres étaient mauvaises. De manière générale, je préférais les cours faits par des étudiantes, parce que dans ce Cours, beaucoup de choses étaient faites par les religieuses. Évidemment le latin, ça va de soi. Le français, pas toujours. D'ailleurs, elles faisaient appel à des gens extérieurs, qui étaient tantôt des femmes qui venaient de l'extérieur mais qui avaient vraiment des airs de religieuses sécularisées, tantôt des étudiantes, et notamment, elles faisaient appel à des étudiantes pour les matières scientifiques. Probablement, elles n'avaient pas le niveau suffisant par rapport au programme. Et ça, j'aimais beaucoup ça, j'aimais bien. C'était la jeunesse, c'étaient des jeunes filles qui arrivaient jolies. Par exemple, nous avons eu Benoîte Groult. Je l'ai appris bien plus tard, évidemment, cela va de soi. Mais, Benoîte Groult, dans son journal, raconte qu'elle faisait des enseignements aux Cours Bossuet, rue de Chabrol. Je l'ai rencontré plus tard et je lui ai dit : « Benoîte, vous savez, j'ai été probablement dans vos élèves ». Elle me dit : « Vous savez, je ne me souviens pas de vous ». Je lui ai dit : « Évidemment ! Évidemment ». Et alors, nous avons aussi, au moins dans les grandes classes, des gens de l'Institut, des profs, des prêtres, de l'Institut catholique, qui venaient pour l'instruction religieuse, et c'était passionnant, parce qu'ils étaient eux-mêmes professeurs à l'Institut catholique. Ils avaient évidemment un très bon niveau. Et je me souviens d'avoir découvert en quelque sorte l'histoire de la Bible à travers ces cours-là. C'était bien. Il y en avait un qui nous avait parlé des manuscrits de la mer Morte. Moi, c'est quelque chose qui m'a fait rêver, beaucoup, et qui a même joué probablement un rôle dans mon désir de faire de l'histoire.

La présence masculine dans le personnel enseignant se limitait à ces prêtres venus de l'Institut catholique qui venaient pour donner l'instruction religieuse ?

Oui, uniquement. On n'aurait même pas eu l'idée d'avoir des Messieurs. C'étaient des religieuses ou des étudiantes, ou quelques dames, comme je l'ai dit, des dames de l'extérieur. Quelques-unes étaient mariées, d'ailleurs. Ce n'étaient pas uniquement des célibataires. Je me souviens en onzième d'avoir eu Madame Joguin. Je m'en souviendrais toute ma vie de Madame Joguin. C'était une femme un peu épaisse comme ça mais joviale, gentille, adorable. Et Madame Bardet. C'est drôle, quand on y réfléchit, c'était deux femmes mariées dans les petites classes. Et Madame Bardet, elle avait un petit garçon, elle ne savait probablement pas comment le garder, alors il venait avec nous, c'était le seul garçon.

C'était le seul ? Justement, c'est une des questions que j'avais, de savoir s'il y avait des petits frères, qui étaient dans les petites classes. Il n'y avait que lui ?

Peut-être un autre petit garçon. Oui, il y avait quelques petits garçons dans les petites classes. Après ça disparaissait. À partir de la sixième, c'était terminé.

Ça restait très exceptionnel ?

Oh oui. Même dans les petites classes, ils étaient exceptionnels.

Je reviens sur l'Institut catholique : est-ce que vous vous souvenez d'autres liens qu'il y a eu entre le Cours Bossuet et l'Institut catholique ? Vous évoquez dans un ouvrage des conférences où vous êtes allée via le Cours Bossuet, c'est bien ça ? Est-ce qu'il y avait d'autres événements organisés en lien avec l'Institut catholique ?

Pas beaucoup. Mais en terminale, il y a eu en effet des conférences organisées par l'Institut catholique, en liaison avec l'Institut catholique. Par exemple sur l'existentialisme, et évidemment, très hostiles, hostiles à Sartre, hostiles à l'existentialisme. Et un petit peu aussi pour nous préparer, pour celles d'entre nous qui allions être étudiantes. C'était un monde dangereux, il y avait cette idée-là, que c'était un monde extérieur un peu dangereux. Là, il y a eu en effet des contacts avec l'Institut catholique, oui.

Il n'était pas évoqué par exemple, pour celles qui voulaient poursuivre des études après dans l'enseignement supérieur, de rejoindre l'Institut catholique ?

Si ! Bien sûr. En terminale. Est-ce que c'était dans les classes, ou est-ce que c'était justement dans les conférences comme ça ? Ça, j'avoue, je ne me souviens pas bien. Mais on nous avait dit d'aller à l'Institut catholique. Et d'ailleurs, j'y suis allée. J'avais pris deux inscriptions. Je m'étais

inscrite à l'Institut catholique, et je m'étais inscrite en Sorbonne. Je faisais les deux. Et à un moment donné, je me suis dit : « j'abandonne l'Institut catholique, j'en ai assez ». C'était lourd par ailleurs de faire les deux. Donc, je vais à la Sorbonne et je me souviens très bien, qu'à l'Institut catholique, qui était là, à côté, c'est incroyable, une étudiante, qui s'occupait un petit peu du groupe des étudiants, m'avait pris à part. Elle savait que je voulais quitter l'Institut catholique et elle m'avait sermonnée. Elle m'avait dit que c'était très mal d'abandonner l'Institut catholique. À ce moment-là, j'ai rompu. Je n'y suis jamais retournée. Sauf beaucoup plus tard, la foi je l'ai quittée progressivement, mais à un moment donné, je me souviens qu'avec mon mari, avec Jean-Claude, on allait suivre des conférences d'intellectuels catholiques à l'Institut catholique. À côté là encore, et je me souviens de ça, aussi.

Est-ce qu'il arrivait à votre mère de comparer votre scolarité avec la sienne au lycée Fénelon ?

Ça lui arrivait. Mais ce n'était pas systématique du tout. Visiblement, elle ne voulait pas influencer sur moi. Elle voulait plutôt m'aider que de m'ennuyer avec ça. Cela étant, elle manifestait, de temps en temps, le fait que ça ne lui plaisait pas trop quand même. Ça ne lui plaisait pas trop. Elle trouvait que ce n'était pas élégant. Ma mère était une femme très élégante, très moderne. Elle trouvait quand même que ces dames heu (...). Et elle, de son côté, elle m'incitait à bien m'habiller, à prendre soin de moi, à être jolie. Elle redoutait ce modèle-là. Sur le plan de l'élégance, même de la coquetterie. Et puis, sur le plan de l'embrigadement. Elle redoutait qu'elles veuillent me capter. Et à un moment donné, j'ai fait un peu une crise mystique, comme beaucoup d'adolescentes, ce n'est pas très original, mais vraiment, à ce moment-là, j'ai adhéré au modèle. Peut-être pas au modèle du Cours Bossuet. Moi, c'était Saint Jean de la Croix, Sainte Thérèse d'Avila, enfin vraiment les grandes mystiques. Mais les religieuses ont fait une pression, discrète, mais que j'ai perçue, pour que je devienne religieuse. Elles cherchaient, je l'ai senti. Elles voyaient en moi une fille qui, peut-être, pourrait jouer un rôle dans leur ordre. Il y en a eu probablement une. Je crois que c'est mademoiselle Matelin, elle s'appelait comme ça, qui ouvrait un peu une porte pour me dire : « Mais vous pourriez devenir supérieure ». Elle ne l'a pas dit souvent, mais il y avait ça. Ma mère a senti ça. Parce que moi je me posais des questions : « est-ce que j'allais devenir religieuse ? ». Ma mère a senti ça, et alors elle était révoltée. Et un jour, elle m'a dit : « mais ces dames... », elle disait comme ça, « ... cherchent à t'influencer, fais attention. Fais attention ». Elle s'est mise en colère. Autrement dit, là, elle a eu peur. Elle a eu peur que, séduite par ces dames comme elle disait, je devienne religieuse, ce qu'elle redoutait par-dessus tout. Elle, elle me voyait, évidemment, une jeune femme, mariée, des enfants, une famille, des études. Elle redoutait ça. Ça, elle l'a beaucoup regretté.

Il n'a pas été alors question de partir du cours Bossuet pour rejoindre un lycée de jeunes filles ?

Non. Non. Il n'en a pas été question. Ce qui a joué beaucoup c'est la guerre. En 1939, j'avais fait ma sixième déjà. J'allais entrer en cinquième. La cinquième n'a pas existé. Il y a eu la guerre, on est parti. Mon père a été mobilisé, enfin il avait fait la guerre 14-18 mais il pouvait l'être encore, ça portait un nom d'ailleurs, je sais plus très bien. Enfin, en tout cas, il avait été mobilisé pour remplacer des jeunes gens qui partaient dans l'armée, en Bretagne, dans un chantier de bois. Ma mère et moi, on l'avait suivi. Il n'y avait pas eu de cinquième. Tout ça a volé en éclat, et j'ai été malade. J'ai été malade en troisième. En quatrième-troisième, j'ai fait de l'anorexie. J'ai fait de l'anorexie, surtout parce que c'était la guerre et que mes parents, ça n'allait pas bien pour eux. Mon père était marchand de cuir, il n'avait plus de cuir à vendre. Donc, crise de mélancolie, crise financière aussi probablement, même si mes parents avaient probablement de l'avance, ils vivaient sur leur avance, donc ce n'était pas très brillant tout ça. On était dans une magnifique maison à Montmorency, dont les propriétaires étaient Iraniens. Si bien que mes parents payaient le loyer à une personne à Paris. Les Iraniens, ça n'allait pas, je sais plus très bien comment ça se passait, mais ils ne venaient plus en France en tout cas. Tout ça, c'était une atmosphère évidemment, de la France occupée. Notre maison avait été occupée par les Allemands pendant cette période d'exode. Nous étions restés, nous, dans les Pyrénées. Quand on est revenus, la maison était occupée. On a vécu à l'hôtel, pendant trois mois à peu près, pour récupérer la maison. Tout ça, ça m'avait rendu malade. Outre un sentiment de culpabilité, que le Cours Bossuet cultivait d'ailleurs, en disant que si on avait perdu la guerre, c'était la faute de nos parents, qui n'avaient pas eu assez d'enfants. On disait ça obscurément, mais on le disait quand même très bien. Et puis, les prisonniers, on nous parlait beaucoup des prisonniers. Moi, j'avais un sentiment de culpabilité vis-à-vis de la perte de la guerre, des fautes qu'on avait pu faire, des prisonniers, ça me rendait malade. Donc du coup, je voulais plus manger. Mes parents se sont organisés à peu près. On avait de la famille à la campagne. Ces gens nous envoyaient des colis. Comme tous les Français essayaient d'avoir des colis, mes parents payaient d'ailleurs assez cher tout ça. Et moi, je me sentais privilégiée et ça ne m'allait pas du tout. Pas du tout. Donc je ne voulais pas manger. Je jetais même la nourriture, comme tous les anorexiques. J'ai maigri, je suis devenue absolument squelettique. J'ai eu une espèce de scoliose. Mes os se voyaient comme le nez de la figure, et les religieuses ont organisé, pour moi, une scolarité à distance. Il y a eu une période où je n'y allais plus du tout, on m'envoyait les cours par correspondance. Ensuite, il y a eu une année où je n'allais que trois fois par semaine au Cours Bossuet. Qui aurait accepté ça comme ça ? Personne. Donc ça a favorisé ma scolarité. Ça a aidé ma scolarité en quatrième-troisième. Et en seconde j'ai repris pied, je me suis sortie de mon anorexie, je ne sais plus très bien comment, mais j'ai repris. J'ai été soignée attentivement par mes parents,

j'ai repris du poil de la bête. Ça a passé. Je n'étais pas profondément anorexique. Je pense que c'était conjoncturel. C'était une conjoncture néfaste. En seconde, oui, je me revois très bien avec un très bon professeur de français qui était une femme, je dirais d'une quarantaine d'années, mariée, sympathique. Bon, j'ai vécu avec elle le débarquement, c'est vous dire, 44, voyez, avec enthousiasme, etc. Donc c'est pour ça que je suis restée là. Et après la libération, il reste plus qu'à faire la première et la terminale. On ne s'en va pas à ce moment-là. On ne s'en va pas, à la fois par attachement, parce qu'au fond j'avais mes camarades, j'avais mon ambiance, etc., par la tolérance qu'elles avaient vis-à-vis de mes possibles absences, etc. Et puis peut-être aussi parce qu'il me semble que mes parents y ont pensé ; je me revois quand même quelques jours dans un lycée à Enghien, à Enghien-les-Bains, et à ce moment-là, je pense que c'est moi qui ai refusé. C'est bien possible ça. Il est possible que mes parents aient dit : « oh pour la terminale, ça serait mieux qu'elle aille dans un lycée ». Ils ont essayé de me mettre au lycée d'Enghien et je me demande si c'est moi à ce moment-là, qui n'aurais pas dit : « je voudrais rester au Cours Bossuet ». C'est très possible.

Parliez-vous avec vos amies de ce que vous imaginiez pour vos vies futures, continuer les études ou pas ?

Oui, on en parlait. Il y a une chose dont je me souviens comme quelque chose qui m'avait beaucoup ébloui. Ça devait être tout à fait en terminale, on n'était pas très nombreuses en terminale. Il y avait, parmi mes camarades, une très jolie fille, qui s'appelait Micheline et qui était fiancée, - on osait à peine le dire parce qu'être fiancée en terminale, bon -, avec un garçon dont je me souviens très bien qu'il s'appelait Michel Sénéchal, et qui a fait une très belle carrière, magnifique, parce qu'il avait une très belle voix. J'ai même des enregistrements de lui dans des opéras, formidable. Il a fait vraiment une grande carrière. Ils m'éblouissaient beaucoup tous les deux parce qu'ils étaient amoureux. Ce qui fait que je les connaissais bien, c'est qu'ils habitaient la même banlieue que moi. Moi, je descendais à Enghien, eux, ils continuaient à Taverny où ils habitaient. Et alors, on se retrouvaient dans un train, ensemble, en somme. Ce jeune homme attendait évidemment Micheline. Chut, faut pas le dire, les religieuses tout ça. Nous, on trouvait ça très bien. Dans le compartiment, il y avait encore des compartiments sur les trains de banlieue dans ce temps-là, on se mettait ensemble et lui, il chantait. Je trouvais ça génial, absolument. Là, il y avait un projet de vie. Un projet de vie amoureuse, familiale. C'était un beau modèle et moi je trouvais ça vraiment bien. J'admirais beaucoup, je disais : « C'est formidable, moi je voudrais bien quelque chose comme ça ». Autrement, les filles ne parlaient pas beaucoup d'études quand même. Il n'y en a pas beaucoup qui ont continué après le bachot. Premièrement, beaucoup ne passaient pas le bachot, elles s'arrêtaient avant. Déjà le bac, pour le faire, on était une minorité. Ensuite, celles qui continuaient leurs études après le bachot, alors là, c'était une toute petite minorité. Je me souviens d'une de mes camarades,

elle s'appelait Fonjalas et elle, elle a fait HEC. Mais elle et moi, dans cette classe-là, on a été les deux exceptions à faire des études supérieures.

Pour les autres qui passaient le baccalauréat, était-ce un diplôme d'agrément en attendant le mariage ? Un diplôme de sécurité pour pallier les imprévus ?

En général, c'étaient plutôt les bonnes élèves. Le Cours Bossuet voulait aussi avoir une belle image, avoir des filles qui réussissent au bac. Il se donnait quand même comme un Cours qui mène les élèves au baccalauréat. Il ne voulait pas avoir d'échec au bac. Donc, quand les filles n'étaient pas trop bonnes, on les encourageait pas. Quand elles étaient bonnes on les encourageait. C'est comme ça qu'il y en avait quand même. Il y avait sciences-ex, moi j'ai fait science expérimentale. Je ne suis pas sûre d'avoir fait philo, je crois que j'ai fait sciences-ex. Donc il y avait quand même des profs de sciences pour nous faire tout ça. On était une quinzaine à peu près.

Comment cette scolarité a influencé votre manière d'être ?

Vous savez, c'est quand même de longues années. Évidemment, j'ai fait le tri après. J'ai essayé de me construire volontairement. Mais qu'est-ce qui en moi reste de cette époque-là ? Sûrement des choses, sûrement. Il y a des choses aussi, que j'ai acceptées en les changeant. Premièrement, ce qui me reste du Cours Bossuet, ce sont peut-être des manières d'être, de la civilité, de toutes ces choses quotidiennes. Oui, probablement, je charrie tout ça. Mais ceci étant, il y avait le sens de l'autre tout de même, à travers ce qu'on appelait la charité. Oui, ça comptait. Ça comptait de ne pas se concentrer sur soi-même, ne pas être renfermée, penser qu'il y avait des pauvres, et qu'il y avait le monde ouvrier, car on nous parlait du monde ouvrier. Mais, on nous parlait du monde ouvrier comme d'un monde perdu, parce qu'ils n'avaient pas la foi. Une des choses que l'on pouvait faire, c'était d'aller leur donner la foi. Par exemple, on nous avait beaucoup parlé d'un livre de l'abbé Godin, qui s'appelait *la France, pays de mission ?*²⁸ Alors le titre est très clair : pas besoin d'aller en Afrique ou ailleurs, la France elle-même est un pays de mission et il faut évangéliser la classe ouvrière. On nous parlait des prêtres ouvriers, qui d'ailleurs ont été condamnés ensuite par la papauté, par l'Église, parce que ces prêtres ouvriers avaient contact avec le monde communiste. Ils voulaient le convertir, puis c'était souvent eux-mêmes qui étaient convertis. Donc à un moment donné, l'Église a dit : « attention, plus de prêtres ouvriers, c'est eux qui deviennent communistes ». Mais ces choses-là, on nous en parlait. Je me souviens très bien. J'avais lu Simone Veil, non pas *La Condition ouvrière* qui a été publiée plus tard, mais *La pesanteur et la grâce*²⁹. On connaissait le modèle

²⁸ H. Godin et Y. Daniel, *La France, pays de mission ?*, 1943.

²⁹ Simone Veil, *La Condition ouvrière*, 1951 ; *La pesanteur et la grâce*, 1947.

de Simone Veil qui avait travaillé en usine. Il y avait une frontière qui était une frontière de l'ouverture. Cela je l'ai gardé en quelque sorte, j'ai suivi ce chemin-là. C'est l'idée aussi de la beauté de la Bible quand même. La Bible est un grand livre, enfin incontestablement, et de ce point de vue-là, les cours de l'Institut catholique, la lecture de la Bible, tout ça, oui, c'étaient des choses qui étaient bien.

Vous évoquez votre « féminisme de rébellion » dans un entretien avec Margaret Maruani et Chantal Rogerat en 2002 que vous avez ressenti dès la terminale. Pouvez-vous m'en dire plus ?³⁰

Oui, « féministe de rébellion », parce que le modèle féminin, de rapport entre les sexes du Cours Bossuet, n'était pas du tout celui de ma famille. Enfin, tout au moins de mes parents. Ma famille c'est encore autre chose. C'était quand même un modèle très conventionnel : pour les filles, c'est le mariage, ce sont les enfants, c'est la femme pieuse, etc. C'étaient des rôles féminins très traditionnels et ça, ça ne me plaisait pas du tout donc je me suis rebellée.

Vous avez été enseignante au lycée de Caen, qu'est-ce qui vous a mené à l'enseignement ?

Qu'est-ce qui m'a mené à l'enseignement ? Vous savez faire de l'histoire, ça mène à ça. Bien entendu, j'avais dans l'idée, vague encore, de faire des recherches, de continuer. Mais l'agrégation d'histoire et géographie, il ne faut pas oublier, l'agrégation féminine d'histoire et géographie, ça mène vers l'enseignement. Quand mon père m'avait dit : « qu'est-ce que tu veux faire ? » J'avais d'abord pensé à médecine. Mon père lui-même aurait souhaité ça. Il n'avait pas pu le faire. Il reportait un peu sur moi tout cela : « pourquoi tu ne ferais pas ta médecine ? » Et moi lui disant : « j'ai peur du sang ». Je voyais la médecine comme ça. Il me disait : « mais on s'habitue ». Voilà, j'y avais pensé. J'avais consulté les profs de sciences que j'aimais bien. Ils m'avaient dit que mon niveau en mathématiques faisait qu'il fallait abandonner cette idée-là. Donc, j'ai fait de l'histoire en deuxième choix mais j'aimais bien l'histoire. Pas tellement à cause des professeurs d'histoire qui étaient médiocres, mais peut être de celui de l'Institut catholique, qui avait donné un sens de l'histoire quand même à travers l'histoire de la Bible. Et puis parce que je me souviens que je voulais comprendre la guerre, ce qui s'était passé, ce qu'on avait vécu. J'avais le sentiment un peu obscur, pas très raisonné, que comprendre ça, c'était important. Autrement dit, l'histoire est un deuxième choix, mais pas un choix médiocre. Mais ceci étant, mon père me dit : « mais tu vas gagner ta vie comment ? Tu vas enseigner ? ». Et je lui réponds, je me souviens : « oh bah oui », sans enthousiasme, mais sans non plus refus. Je me souviens que quand j'étais enfant, j'alignais mes poupées sur des chaises et je leur faisais la classe. Je me souviens très bien de ça. Parler, ça ne me

³⁰ Chantal Rogerat, « L'histoire de Michelle Perrot », art. cit.

déplaisait pas. Je crois que j'étais un peu boute-en-train quand j'étais en classe, un peu leader. J'étais un petit peu comme ça, donc j'aimais bien parler. Il y avait quelque chose en moi qui faisait que l'idée d'enseigner ne me déplaisait pas. Et donc c'est sans déplaisir que j'ai été au Lycée de Caen et j'ai beaucoup aimé. Il faut dire que le lycée des années 51 à 57, vous savez, c'est très privilégié. Ce sont les filles de la bourgeoisie, plutôt républicaine de Caen, qui ne met pas leurs filles, justement dans le privé, mais dans le public, qui attendent des professeurs beaucoup de choses. Ce sont des filles formidables. Évidemment, bien entendu, c'était privilégié. Je me souviens, il y avait une fille d'ouvriers. Je m'en souviens très bien. Elle s'appelait Irène. Je la revois encore, elle était fille d'ouvriers de la Société métallurgique de Normandie. Caen étant une ville industrielle à l'époque, tout ça c'est fini, ça a été rasé, supprimé tout. Elle était d'origine polonaise, elle était extraordinaire, c'était la plus brillante de la classe, c'était formidable, c'était un bonheur. Elle est devenue médecin cette jeune fille-là ensuite. Donc j'ai bien aimé ce métier. Puis c'était des années formidables.

(À la fin de l'entretien, Michelle Perrot me montre plusieurs photographies datant de sa scolarité au Cours Bossuet)

Je vais vous montrer quelques petites photos. Me voilà en première communiant, communion passée au Cours Bossuet.

Il y avait l'enseignement religieux, la communion se faisait au Cours Bossuet. On avait un aumônier dans les classes qui venait chaque semaine ou à peu près. La confirmation aussi. Les religieuses étaient très fières parce que l'évêque venait, l'évêque du diocèse de Paris. On a eu Monseigneur Verdier. Enfin, c'était incroyable. Elles étaient très fières de ça.

D. Photographies présentées lors de l'entretien

Classe de septième ou de huitième.



Classe de terminale, 1945-1946.



Table des matières

Volume 2 – annexes

Annexe 1. Outils de lecture	1
A. Quelques repères chronologiques concernant l'enseignement libre pour jeunes filles	1
B. Les recteurs de l'académie de Paris, 1880-1939.....	2
C. À propos de l'enseignement secondaire public féminin	5
1. Implantation des lycées de jeunes filles à Paris, 1880-1939	5
2. Augmentation des effectifs dans l'enseignement secondaire public, 1885-1931	6
3. Augmentation des effectifs dans les lycées de jeunes filles parisiens, 1904-1921.....	7
D. La trame conceptuelle du concept de curriculum	9
E. Liste des établissements catholiques parisiens, 1920.....	10
F. Profession des pères de directrices de pensionnats parisiens (1810-1880).....	11
Annexe 2. Précisions méthodologiques	12
A. Construction et exploitation de la base de données	12
1. Méthodologie suivie pour l'analyse du profil des directrices d'établissements libres pour jeunes filles.....	12
2. Origines géographiques et situation personnelle des directrices.....	14
3. Catégorie socio-professionnelle des pères de directrices d'établissements libres pour jeunes filles (1880-1939).....	15
B. Pister les congrégations à partir de la base de données.....	17
Annexe 3. Autour des données ministérielles	19
A. Présentation des tableaux statistiques ministériels.....	19
1. Rapport statistique de l'enseignement secondaire libre, 1906	20
2. Rapport statistique de l'enseignement secondaire libre, 1936	21
B. L'exploitation des rapports statistiques ministériels, un exercice complexe mais indispensable pour situer les « home école » dans l'enseignement supérieur libre	21
C. Données tirées ou calculées à partir des rapports statistiques ministériels, 1920-1935.....	23

Annexe 4. Extraits de sources archivistiques	29
A. À propos du vide juridique de l'enseignement secondaire libre féminin	29
1. Lettre d'Alphonse Fringnet, 1907.....	29
2. Conditions requises pour ouvrir un établissement libre d'enseignement secondaire	31
3. Récépissés de déclaration d'ouverture d'établissement libre d'enseignement secondaire et supérieur.....	31
4. Courrier du vice-recteur au recteur, 11 octobre 1913.....	34
5. Le poste de direction, objet d'attention au sein de l'académie	35
6. Procès-verbal du CSIP, séances du 21 janvier 1921	36
B. Une surveillance des publicités des établissements.....	41
C. Brochures d'établissements libres conservées par l'académie.....	42
1. Photographies de classe du Collège Racine de Saint-Mandé, vers 1930.....	42
2. L'Éducation nouvelle au sein de l'enseignement libre pour jeunes filles.....	43
3. Exemple d'uniforme demandé au sein des établissements congréganistes	52
4. Mise en valeur des activités physiques dans les brochures des « home école »	53
5. Examens organisés par la Guilde internationale	54
D. Annonces publicitaires tirées du Guide <i>Continental Schools</i> , Paris, Mondover, 1928	56
E. Les missions des directrices de « home école », l'exemple des Lourdines	57
F. Extrait du dossier de Légion d'honneur de Lucie Bérillon.....	59
 Annexe 5. Sources imprimées	 62
A. L'Annuaire de commerce Didot-Bottin.....	62
B. Projet de programme pour l'enseignement secondaire féminin catholique, Bulletin de la SGEE, juillet 1912.....	64
 Annexe 6. Entretien avec Michelle Perrot	 76
A. Présentation.....	76
B. Grille d'entretien	77
C. Transcription de l'entretien	78
D. Photographies présentées lors de l'entretien.....	92

Table des matières93