La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIXe siècle

The social differentiation of English learning in France in the 19th century

Die soziale Differenzierung des Erlernens der englischen Sprache in Frankreich im 19. Jahrhundert

La diferenciación social del aprendizaje de la lengua inglesa en Francia en el siglo XIX

Marie-Pierre Pouly

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2432>

DOI : 10.4000/histoire-education.2432

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2012

Pagination : 5-41

ISBN : 978-2-84788-378-7

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Marie-Pierre Pouly, « La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIXe siècle », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 133 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2432> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2432>

La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIX^e siècle

Marie-Pierre POULY

Dans la France de la fin du XIX^e siècle, la langue anglaise se transmet sous des formes variées qui sont loin de se réduire à l'enseignement scolaire. Cette transmission se stabilise alors autour de quatre formes durablement structurantes, qui renvoient à une division sociale et sexuée des pratiques et des usages de l'anglais. À un pôle, on distingue la transmission précoce et prolongée de l'anglais, d'emblée inscrite dans un style de vie, de ce fait tendancielle-ment « insensible » (en tout cas « non scolaire »), caractéristique de la grande bourgeoisie et de l'aristocratie, où les femmes jouent un rôle d'entretien des investissements éducatifs familiaux, et qui trouve une extension républicaine dans la place accordée à l'anglais dans l'enseignement secondaire féminin à partir des années 1880. Un deuxième pôle se stabilise autour de l'anglais commercial, langue véhiculaire pratique conçue de façon différente selon qu'elle vise la formation des « hommes d'action » de l'univers commercial ou celle de ses subordonnés, le plus souvent féminins. L'enseignement scolaire du lycée se détache ensuite, occupant une position intermédiaire et contradictoire, inséré dans un espace structuré dont la légitimité est d'ordre savant et scolaire mais soumis à des injonctions pratiques extérieures : celles des milieux du commerce et de l'industrie qui donnent à la matière scolaire son poids social et qui valorisent la transmission pratique d'une langue véhiculaire ; celles des familles bourgeoises, acquises au modèle aristocratique d'apprentissage par

imprégnation au sein du cercle familial. Enfin, l'anglais littéraire universitaire a notamment pour fonction de former et de légitimer le corps des anglicistes de l'enseignement secondaire.

Ce sont ces définitions très différentes de l'anglais – de la langue, de ses usages et de ses modes d'apprentissage – que cet article tente d'éclairer en montrant comment elles s'élaborent au cours du XIX^e siècle. D'un point de vue historiographique, ce parti-pris diffère de celui des travaux existants sur les langues vivantes¹ en soulignant les rapports qu'entretiennent les formes pédagogiques de l'anglais avec les usages et les intérêts de différents groupes sociaux, tout en prêtant attention à la façon dont cette différenciation est indissociablement sociale et sexuée². L'analyse proposée se défie de schèmes tels que celui de la « croissance », qui irrigue l'écriture de certaines histoires

1 Signalons, sans exhaustivité : Michel Espagne, Michael Werner, *Histoire des études germaniques en France. 1900-1970*, Paris, Éd. du CNRS, 1994 ; Michel Espagne, *Le paradigme de l'étranger*, Paris, Cerf, 1993 ; Monique Mombert, *L'enseignement de l'allemand en France. 1880-1918*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2001 ; Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner, *Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1991 ; Jacques Brethomé, *La langue de l'autre : histoire des professeurs d'allemand des lycées, 1850-1880*, Grenoble, ELLUG, 2004 ; Marie-Hélène Clavères, « Des langues classiques aux langues modernes : mythes et réalités », *Les langues modernes*, n° 1, 1988, p. 38-51 ; Marie-Hélène Clavères, « Les épreuves de langues vivantes au baccalauréat de 1852 à 1914 », *Les langues modernes*, n° 4, 1996, p. 6-14 ; Marie-Hélène Clavères, « Aux origines de l'inspection générale de langues vivantes (1802-1914) », *Les langues modernes*, n° 3, 1998, p. 8-16 ; Marie-Hélène Clavères, « Le ministère Victor Duruy et la « méthode naturelle (1863-1869) » in Piet Desmet et al. (dir.), *The History of Linguistic and Grammatical Praxis*, Leuven, Peeters, 2000, p. 265-281 ; Paul Gerbod, « L'enseignement de la langue anglaise en France (1871-1939) », *Les langues modernes*, 1985, n° 6, p. 45-55 ; Pierre Boutan, *De l'enseignement des langues. Michel Bréal, linguiste et pédagogue*, Paris, Hatier, 1998 ; Balz Engler, Renate Haas (dir.), *European English Studies: Contributions towards the History of a Discipline*, Leicester, The English Association/European Association for the Study of English, 2005 (2 vol.) ; Jean-Pierre Mouchon, *Esquisse de l'enseignement de l'anglais et des études anglaises en France au XX^e siècle. Des hommes et des méthodes*, Marseille, Terra Beata, 2006 ; Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988 ; François Cadilhon, Jean-Luc Garret, « L'enseignement de l'allemand au lycée de Bordeaux (1809-1940) », in Alain Ruiz (dir.), *Présence de l'Allemagne à Bordeaux du siècle de Montaigne à la veille de la seconde guerre mondiale*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1997, p. 235-241 ; François Cadilhon, « Les négociants aquitains et la diffusion de l'enseignement des langues étrangères aux XVIII^e et XIX^e siècles », *Annales du Midi*, n° 188, 1989, p. 449-456 ; Pierre Boutan, « L'usage du manuel en question : une tradition en matière d'apprentissage des langues », *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 125, 2002, p. 11-24 ; Willem Frijhoff, « L'introduction des langues modernes à l'université : questions de théorie et de méthode », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, décembre, n° 16, 1995, p. 45-64.

2 Nous nous inspirons ici notamment des travaux de Rebecca Rogers, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes. Éléments pour une histoire à construire », *Études de linguistique appliquée*, n° 142, 2006, p. 135-149, Christina de Bellaigue, *Educating Women*, Oxford, Oxford University Press, 2007, et Michèle Cohen, *Fashioning Masculinity. National Identity and Language in the Eighteenth Century*, Londres-New York, Routledge, 1996.

des langues vivantes³ : la discipline grandit, se renforce, s'étend, et le plan de l'exposition, chronologique, suit le rythme des « victoires » (ou des déboires) de la discipline et de ses professeurs. Elle se démarque aussi d'une histoire de l'enseignement des langues vivantes centrée sur la personnalité des professeurs de langues vivantes⁴, et notamment des universitaires et des agrégés d'allemand et d'anglais. La perspective retenue ici invite à ne pas hypertrophier la définition scolaire et universitaire des langues vivantes en soulignant les formes concurrentes ou parallèles d'apprentissage et les liens dialectiques qui les unissent. L'étude de la différenciation de l'anglais souligne ainsi la façon dont la définition de l'anglais au lycée prend tout son sens par rapport aux autres définitions (littéraires, commerciales, familiales et mondaines), avec et contre lesquelles elle se détermine.

Les différentes formes d'enseignement de l'anglais doivent donc être pensées en relation les unes avec les autres. Par commodité, nous débuterons toutefois par l'institutionnalisation de l'enseignement de l'anglais (et plus généralement des langues vivantes), poursuivrons par les formes de l'enseignement linguistique dans l'instruction populaire, les enseignements commerciaux ou intermédiaires, puis finirons par les formations linguistiques au sein des familles et leurs répercussions sur l'enseignement féminin. Ce plan n'est ni chronologique, ni causal, ni, enfin, tout à fait hiérarchique : à bien des égards, l'enseignement commercial et la transmission au sein des familles précèdent l'institutionnalisation de l'anglais dans les lycées, et l'enseignement familial comme une partie de l'enseignement commercial concernent pour partie les mêmes élites que celles qui sont scolarisées en lycée.

I - L'institutionnalisation scolaire de l'anglais

L'enseignement scolaire de l'anglais au sein du système d'enseignement public voit sa position consolidée à la fin du XIX^e siècle. En retraçant ici brièvement son institutionnalisation, on entend suggérer la place contradictoire qu'occupe cet enseignement. Intégré dans un ordre savant et scolaire valorisant la culture écrite humaniste, il est soumis à la concurrence d'autres

3 Pour l'allemand, par exemple, on trouve cette tendance chez Jacques Brethomé, Michel Espagne, Monique Mombert ou Michael Werner dans les références citées en note 1 du présent article.

4 Pour l'allemand, les travaux cités dans la note précédente, et pour l'anglais, ceux de Marie-Hélène Clavères et Jean-Pierre Mouchon cités dans la note 1 du présent article.

définitions de l'anglais et de son apprentissage : celle, pratique et orale, des milieux négociants ; celle, mondaine et préceptorale, des familles acquises au modèle aristocratique d'apprentissage linguistique par imprégnation au sein du cercle familial.

1 – L'anglais dans l'enseignement secondaire public masculin

Avec la monarchie de Juillet, un enseignement de langues vivantes est généralisé par étapes dans le cursus des lycées, alors dénommés collèges royaux. Des maîtres de langues proposaient déjà un enseignement plutôt pratique et oral dans certains d'entre eux. L'ordonnance du ministre Vatimesnil, du 26 mars 1829⁵, complétée par l'arrêté Montbel du 15 septembre 1829⁶, institue des chaires d'allemand et d'anglais dans tous les collèges royaux, mais l'enseignement des langues reste facultatif. La circulaire du 12 mars 1838 marque le passage à un enseignement obligatoire. Selon Salvandy, ministre de l'Instruction publique, l'étude des langues vivantes, qui peut être précoce,

« plaît à l'esprit, elle le développe, elle le féconde ; elle rend habile à recevoir toutes les instructions ; elle aide et complète le travail de l'intelligence, de l'imagination, de la mémoire, appliquées à l'étude des langues classiques. L'Université n'aura rempli toute sa tâche sous le rapport de l'instruction que lorsque les enfants, que les familles lui confient, sortiront de ses mains sachant tous, avec le grec et le latin, ces deux grands éléments de toute éducation libérale et forte, l'une de ces quatre langues : l'allemand, l'italien, l'espagnol ou l'anglais »⁷.

La promotion des langues vivantes au rang de matière à part entière se poursuit par l'instauration d'un certificat d'aptitude (1842) puis d'une agrégation des langues vivantes (anglais et allemand) par le décret du 11 octobre 1848 qui stipule en outre que leur enseignement aura lieu désormais aux heures habituelles des classes : cette mesure symbolique distingue les langues vivantes des enseignements accessoires en les installant dans le temps scolaire (la vingtaine d'heures de classe hebdomadaire) consacrée aux matières majeures⁸.

5 Ordonnance du roi du 26 mars 1829 concernant l'administration supérieure de l'instruction publique, les facultés de droit, les facultés de médecine, les écoles secondaires de médecine, les collèges royaux et communaux, les institutions et pensions et les écoles primaires protestantes, *Bulletin universitaire* (désormais *BU*), t. I, p. 176-190.

6 Arrêté du 15 septembre 1829 sur l'enseignement des langues vivantes dans les collèges royaux, *BU*, t. I, p. 366-367.

7 Circulaire du 12 mars 1838 relative à l'exécution de l'arrêté du 5 janvier 1838 exigeant le diplôme de bachelier ès lettres des maîtres de langues vivantes pour les collèges royaux, *BU*, t. VI, p. 575-576.

8 Arrêté du 11 octobre 1848 relatif à une nouvelle organisation des langues vivantes dans les lycées et collèges, *BU*, t. XVII, p. 347-348.

La création des agrégations de langues vivantes (anglais et allemand) vise à recruter des enseignants de langues étrangères ayant le rang de professeurs. Mais, alors que les autres agrégations exigent la licence ès lettres, les candidats à l'agrégation de langues vivantes peuvent se présenter aux épreuves avec le seul titre de bachelier, comme pour l'agrégation de grammaire (qui recrute les professeurs des classes de grammaire, c'est-à-dire les premières classes secondaires), ce qui signale la position subalterne de ces professeurs. L'instauration du concours avec un programme d'inspiration philologique et littéraire et l'importance accordée à la maîtrise du français contredisent dans les faits l'orientation utilitariste qui a paru présider à la mise en place de la matière⁹. Cette première institution de l'agrégation ne dure que trois ans : si, après la révolution de 1848, les langues continuent d'être enseignées, les agrégations spéciales disparaissent au profit des seules agrégations de lettres et de sciences. Il s'agit, pour le ministre Fortoul, de mettre fin à la spécialisation du corps enseignant, et, en ce qui concerne les langues, de se défaire de l'influence néfaste de maîtres « presque toujours étrangers » qui choquent, selon lui, les habitudes françaises¹⁰ : l'argument justifie ici un alignement de l'enseignement des langues vivantes sur celui des humanités classiques, qui écarte de fait les anciens maîtres de langues.

La période allant de 1864 à 1880 s'accompagne d'une professionnalisation du corps, d'une assimilation des langues vivantes aux autres matières et d'une homogénéisation des méthodes. Victor Duruy, ministre réformateur, insiste sur la nécessité de rattraper le retard par rapport aux nations étrangères : c'est lui qui rétablit, en 1864, l'agrégation spéciale de langues vivantes¹¹. L'institutionnalisation durable de l'agrégation d'anglais et d'allemand et de l'enseignement des langues vivantes correspond à l'action de ministres issus de la petite bourgeoisie, qui doivent leur intégration au monde universitaire à leur réussite scolaire : Victor Duruy (fils d'un artisan des Gobelins, ancien élève de l'École normale supérieure, libéral rallié à l'Empire, professeur) et Jules Simon (fils d'un petit commerçant, ancien élève de l'École normale supérieure, républicain modéré, également enseignant). L'un et l'autre sont sensibles à la « demande sociale » et soutenus par les milieux de l'industrie dans un contexte

9 Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner, *Le maître de langues...*, op. cit., p. 118.

10 *Ibid.*, p. 124.

11 Rapport à l'Empereur du 27 novembre 1864, *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique* (désormais BAMIP), t. II, p. 586-587.

d'expansion industrielle et commerciale. Avec la réforme de 1863, l'enseignement des langues vivantes, qui se donnait aux élèves des classes d'humanités, est placé au début des études, en sixième (soit à l'âge de la mémoire dans les conceptions de l'époque). Les professeurs de langues vivantes, qui ne recevaient que la moitié du traitement de leurs collègues, sont mis progressivement sur un pied d'égalité, et les enseignements qui se faisaient aux « heures perdues » sont intégrés durablement au temps des classes. Alors qu'aucune sanction ne venait contrôler ou consacrer l'enseignement des langues vivantes, une double sanction est introduite, l'une au concours général pour marquer le niveau de l'enseignement, l'autre au baccalauréat (mais seulement ès sciences) pour en marquer la nécessité¹². L'inspection, irrégulière, est renforcée avec des inspecteurs spéciaux chargés de visiter toute la France, et plus tard deux inspecteurs généraux. Les correspondances des inspecteurs avec le ministère¹³ comme les circulaires rappellent que la méthode pédagogique préconisée, dite « naturelle », repose sur l'apprentissage pratique d'une langue vivante par imitation de l'apprentissage de la langue maternelle d'un côté, et de l'enseignement des langues ayant cours dans les familles, de l'autre côté.

Mais les rapports d'inspection suggèrent que les enseignants de langues modernes, baignés de culture classique, formés à la grammaire et la philologie, conscients aussi de la dévaluation au sein de l'université que la définition orale et pratique de la discipline entraînerait, n'appliquent guère les textes officiels qui prônent la méthode naturelle et la transmission de la langue à des fins pratiques. Ils s'opposent ainsi – par résistance passive – à l'enseignement « naturel » par la phonétique, importé de l'Allemagne, dont l'aspect oral les dévalue, la réputation et le sérieux d'une matière étant (au moins alors) proportionnels au nombre de travaux écrits qu'elle exige¹⁴. Les enseignants sont en cela soutenus par l'inspection qui cherche à défendre l'esprit français de l'université. Victor Duruy, soucieux de ne pas heurter les habitudes acquises¹⁵, malgré son activisme pédagogique et sa volonté de rapprocher les langues vivantes des matières pratiques et axées sur l'oral, accepte un compromis pour créer un corps stable et légitime de savants et de bons pédagogues, seul capable selon lui

12 Émile Chasles, « Exposé sommaire des réformes entreprises et des résultats obtenus dans l'enseignement des langues vivantes de 1863 à 1876 », Archives nationales (désormais AN), F/17/6899.

13 Comme celles contenues dans le carton F/17/6899 des Archives nationales.

14 Voir sur ce point Jacques Brethomé, *La Langue de l'autre...*, op. cit., p. 59.

15 Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, op. cit., p. 46-48.

d'assurer la généralisation de la transmission des langues¹⁶. Les jurys d'agrégation alignent les modalités de concours sur les agrégations littéraires : allongement de la durée des épreuves, par exemple, pratique de l'exégèse et de la dissertation, référence à la culture antique et française classique.

La réforme des langues vivantes doit aussi compter avec l'opposition des tenants de la culture humaniste. L'exclusion des langues vivantes au baccalauréat ès lettres était ardemment défendue par les partisans des humanités classiques. La réaction à la défense des langues vivantes sous le ministère Duruy s'organise alors autour d'associations et sous forme de campagnes, notamment dans la presse royaliste ou ultramontaine. La défaite de 1870 « impose » cependant l'introduction d'une épreuve de langues au baccalauréat ès lettres¹⁷, mais les conservateurs, redevenus maîtres de l'Instruction publique, s'attachent à réviser le plan d'étude de Jules Simon au profit des vers latins¹⁸. L'arrivée au pouvoir des Républicains en 1877 et la réforme scolaire de 1880 remettent à l'ordre du jour les projets de Jules Simon.

Le décret du 19 juin 1880 introduit une épreuve de thème au baccalauréat ès lettres. L'arrêté du 2 août 1880 accorde aux langues vivantes, pour l'ensemble de la scolarité (de la classe de sixième à celle de philosophie), un total de 18 heures hebdomadaires, soit un peu plus que le dessin (14 heures), un peu moins que le français (21 heures) et l'histoire (24 heures), tandis que le latin conserve 39 heures, dont la moitié sont enseignées en classe de sixième et de cinquième. Cependant, quand, au titre de la « surcharge » des programmes, ces derniers sont allégés en 1890, ce sont surtout les horaires de langues (qui passent de 18 heures à 10 heures) et de sciences qui diminuent, ceux de latin et de grec restant en revanche inchangés¹⁹.

La réforme du baccalauréat de 1890 crée un baccalauréat unique pour l'enseignement classique, supprimant la distinction entre les lettres et les sciences. Le Conseil supérieur de l'instruction publique supprime l'épreuve

16 Il projette aussi de créer en ce sens une section de langues vivantes à l'École normale supérieure. Signalé par Paul Gerbod, *La condition universitaire en France au XIX^e siècle : étude d'un groupe socio-professionnel : professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1842 à 1880*, thèse de doctorat ès lettres, faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Paris, 1965, p. 453.

17 Marie-Hélène Clavères, « Les épreuves de langues vivantes au baccalauréat de 1852 à 1914 », art. cit., p. 8.

18 Paul Gerbod, *La condition universitaire...*, op. cit., p. 538-539.

19 Les chiffres résultent de l'addition des horaires hebdomadaires des classes secondaires des lycées. Cf. Clément Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*, Toulouse, Privat, 1939.

écrite de langues vivantes au baccalauréat, autant pour sanctionner la « dérive » écrite de la préparation au thème que pour alléger l'organisation des épreuves écrites. Le coefficient des épreuves orales de langues est doublé, avec une explication de texte allemand ou anglais, suivie d'un thème oral ou d'un entretien sur l'actualité, les projets de carrière et la vie scolaire, où l'examineur peut faire apparaître des objets qu'il faut nommer (les manuels de préparation à l'épreuve apprennent à dire « gants », « mouchoir », « trousseau de clefs », etc.)²⁰. La plupart des enseignants réclament, dès lors, le retour au thème et surtout à l'écrit, qui leur paraît sceller leur légitimité.

Le nombre de manuels de langues vivantes augmente de manière significative au cours de la période, notamment à partir des années 1870 qui voient l'allemand prendre le pas sur l'anglais dans la production scolaire. De 269 manuels pour l'anglais et 153 pour l'allemand sur la période 1811-1840, la production passe à 328 manuels pour l'anglais et 252 pour l'allemand sur les trente années suivantes, puis 425 manuels d'anglais et 588 manuels d'allemand pour la période 1871-1900²¹. Tout suggère, malgré les doutes partiels sur la fiabilité du corpus des manuels conservés, que la production de manuels d'apprentissage des langues vivantes est très dépendante des impulsions données aux langues vivantes dans les institutions publiques et suit assez nettement l'apparition de nouvelles instructions d'enseignement (poussées dans les années 1830, 1838, 1849-1851, 1864, après la défaite de 1870 puis après la réforme de l'enseignement secondaire de 1902 qui met la section sciences-langues du baccalauréat à égalité de sanction avec les sections classiques).

Les auteurs de manuels sont très nombreux parmi les professeurs de lycée et, en particulier, parmi les agrégés de langues, qui y voient un des rares moyens d'augmenter un crédit symbolique encore très faible par rapport à celui des autres disciplines²². Les méthodes (traités, grammaires) ainsi que les ouvrages sur le lexique forment la base de l'enseignement « méthodique ». Le prestige durable de la grammaire est lié à son haut degré de formalisation

20 Marie-Hélène Clavères, « Les épreuves de langues vivantes au baccalauréat »..., art. cit., p. 10.

21 Dénombrements réalisés à partir de la base Emmanuelle de l'Institut français de l'éducation (IFÉ), ex-Institut national de recherche pédagogique (<http://www.inrp.fr/emma/web/>), et Alain Choppin (dir.), *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1983.

22 Sur ce point, voir Elisabeth Rothmund, « Manuels, auteurs et éditeurs dans les premières décennies de l'enseignement scolaire de l'allemand », *Histoire de l'éducation*, n° 106, mai 2005, p. 15-40.

et son usage ancien comme objet d'enseignement²³. L'exercice le plus prisé du lycée, calqué sur les humanités classiques, reste la traduction (versions, thèmes), tandis que la littérature (recueils de texte) occupe une place restreinte, quoique relativement plus importante que la civilisation (les « précis de civilisation »), quasiment absente du lycée.

La réforme de 1902 introduit une seconde langue dans la section moderne et rend obligatoire l'usage de la méthode « directe » d'enseignement préfigurée par les instructions de 1890. La méthode directe, ainsi nommée parce qu'elle proscrit le recours à la langue maternelle, doit faciliter la connaissance « pratique » des langues. Le programme de 1902²⁴ stipule que « les mots doivent être enseignés à la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle » et que l'élève apprendra par l'exemple, y compris pour la grammaire. « L'essentiel est que l'oreille soit accoutumée aux formes avant que la règle n'apparaisse, et que la règle, toujours claire et courte, soit la simple constatation d'un fait général »²⁵.

Quelle est, enfin, dans l'enseignement secondaire masculin, l'importance relative de l'anglais par rapport aux autres langues vivantes ? Dans les années 1860, l'anglais domine nettement, tant au niveau national (55,7 % des 18 775 élèves des cours obligatoires, selon les données disponibles²⁶, contre 37,9 % pour l'allemand, 4,5 % pour l'italien, puis 1 % pour l'espagnol comme pour l'arabe) que dans les prestigieux lycées parisiens. L'allemand sera de plus en plus fréquemment enseigné aux garçons dans les lycées après la défaite de 1870 et jusqu'au début du XX^e siècle, car la langue germanique est associée à l'Université impériale et à la philosophie à la fin du siècle mais aussi et surtout à l'armée et aux rapports avec l'Allemagne, et son apprentissage est, selon les périodes, nécessaire pour les concours d'entrée à Saint-Cyr

23 Pierre Boutan, « L'usage du manuel en question : une tradition en matière d'apprentissage des langues », art. cit.

24 Arrêté du 31 mai 1902 concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons. Programmes de l'enseignement des langues vivantes (allemand, anglais, espagnol, italien, russe), *BAMIP*, t. LXI, p. 779-789.

25 Programme de 1902 pour la classe de cinquième, cf. note ci-dessus.

26 AN, F/17/6899. Statistiques réunies en 1867 par les inspecteurs auprès des proviseurs des académies d'Alger, Caen, Clermont, Douai, Dijon, Grenoble, Lyon, Nancy, Paris, Poitiers, Strasbourg et Toulouse. Manquent les données pour les académies de Besançon, Chambéry, Bordeaux, Montpellier et Rennes. L'italien et l'espagnol sont enseignés dans les régions frontalières et l'arabe uniquement dans les lycées des colonies. Ainsi, dans l'académie d'Aix, 777 élèves étudient l'italien, contre 623 l'anglais, 330 l'allemand et aucun l'espagnol ou l'arabe, tandis que dans l'académie de Toulouse, 105 élèves étudient l'espagnol, 539 l'anglais, 40 l'allemand et aucun l'italien ou l'arabe.

et Polytechnique. En outre, l'idée que la langue allemande est difficile la fait préférer à l'anglais comme « gymnastique intellectuelle », du moins dans les classes terminales de philosophie et pour les fractions les plus intellectuelles. En 1899, bien que nous ne disposions pas de chiffres sur le nombre d'élèves inscrits dans chaque langue, il y a en moyenne quatre enseignants d'allemand contre trois enseignants d'anglais dans chacun des lycées parisiens²⁷.

2 – Émergence de l'anglais universitaire

La mise en place des disciplines universitaires de langue et littérature étrangère (dont l'anglais est un cas particulier), à la fin du XIX^e siècle, découle à la fois du poids social pris par les savoirs sur l'étranger et de l'engagement étatique à scolariser les langues vivantes dans l'enseignement secondaire (ou primaire supérieur) en contrôlant les maîtres. Cette tentative de monopolisation étatique entraîne la création de concours (agrégation, licences), de jurys spécifiques, d'inspecteurs et de programmes spéciaux, associés à un corps de savoirs produit par les organisateurs universitaires des concours de recrutement.

Les recherches sur l'émergence de l'anglais universitaire dans l'ensemble des pays européens (exception faite des pays anglophones pour lesquels elle n'a bien entendu pas la même fonction) suggèrent que la discipline académique n'apparaît qu'à partir du moment où il est question de généraliser et consolider durablement l'enseignement des langues dans l'enseignement primaire ou secondaire²⁸. S'institue alors un recrutement national capable de garantir les titres scolaires, dans un moment de professionnalisation et de nationalisation des titres et des diplômes (1880-1910) qui dépasse largement le seul cas de l'Université. En France, en dépit de la création de l'agrégation d'anglais et d'allemand dès 1848 (instable jusqu'à la III^e République, cf. *infra*), la multiplication des chaires et la stabilisation de « disciplines » de langues, littératures et civilisations étrangères ne s'opèrent nettement qu'au début du XX^e siècle, quand l'enseignement des langues vivantes acquiert une place importante dans l'enseignement secondaire.

Le concours de l'agrégation de langues vivantes (allemand et anglais), rétabli en 1864, n'est qu'épisodique avant 1880. En 1887, le corps enseignant des

27 D'après l'*Annuaire de l'Instruction publique et des beaux-arts pour l'année 1899*, Paris, Delalain, 1899.

28 Willem Frijhoff, « L'introduction des langues modernes à l'université : questions de théorie et de méthode », art. cit.

lycées ne compte que six enseignants non pourvus de diplômes (sur 421) : 255 enseignants sont certifiés, 135 sont agrégés et 25 sont titulaires d'un brevet de Cluny ou de grades étrangers²⁹. Le nombre annuel des nouveaux agrégés d'anglais double de 1892 à 1896 ; de 1902 à 1906, il passe de 6 à 14 après la réforme de l'enseignement secondaire de 1902, puis à une dizaine par an les années suivantes.

La licence ès lettres avec mention langues vivantes est instituée dans les facultés de lettres en 1881. Dès les années 1870, l'enseignement des langues et littératures étrangères est assuré dans toutes les facultés (avec notamment, pour l'anglais, Alfred Mézières à la Sorbonne) et les anglicistes titulaires de chaires ou chargés de conférences deviennent plus nombreux à partir des années 1880. En 1899, on compte douze enseignants d'anglais dans l'enseignement supérieur, comme professeur, professeur adjoint ou chargé de conférences³⁰.

La définition de ce corps de spécialistes des langues et littératures anglaises se stabilise au début du XX^e siècle. La littérature anglaise (de langue anglaise et de l'Angleterre) est au cœur de cette définition, alors même que la scolarisation de la langue anglaise dans l'enseignement secondaire devait, du point de vue des groupes qui l'ont défendue, avoir des visées pratiques et concerner une langue usuelle plutôt que littéraire et que triomphe la méthode directe avec la réforme du baccalauréat de 1902, dans les collèges et les lycées³¹.

L'anglais, avec la création de l'agrégation par le décret du 11 octobre 1848, s'insère dans une hiérarchie des disciplines et des pratiques scolaires légitimes dans laquelle les disciplines les plus anciennes (donc les plus nobles) pèsent de tout leur poids symbolique. L'institutionnalisation de l'anglais à l'université entretient un lien dialectique avec celle de la scolarisation de l'anglais dans l'enseignement secondaire. Mais une division du travail spécifique, verticale, se met en place progressivement, qui assigne à l'enseignement secondaire l'apprentissage de la langue (fût-ce au moyen de l'imitation des modèles littéraires) et à la discipline universitaire la production d'une histoire littéraire et le

29 Paul Gerbod, « L'enseignement de la langue anglaise en France (1871-1939) », art. cit., p. 32. Chiffres établis à partir des statistiques ministérielles de 1887.

30 *Annuaire de l'Instruction publique et des beaux-arts pour l'année 1899*, op. cit.

31 Pour des développements plus amples, nous renvoyons à notre thèse, en particulier aux chapitres 2 et 8 : Marie-Pierre Pouly, *L'esprit du capitalisme et le corps des lettrés. L'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation. XIX^e-XX^e siècle*, thèse de doctorat, EHESS, 2009.

commentaire des œuvres³². Le discours sur les littératures étrangères consiste en une forme d'« ethnologie littéraire empirique », dans laquelle la littérature constitue le plus vrai témoignage de l'esprit des peuples³³. Les importateurs de littérature étrangère contribuent, à la fin du XIX^e siècle, à la construction d'une géopolitique des littératures nationales, à laquelle participent les professeurs de langue et de littérature étrangère, mais aussi des diplomates lettrés et une fraction des écrivains. Les anthologies qu'ils constituent, éventuellement reproduites en lycée, peuvent s'accompagner d'histoires littéraires écrites par les plus légitimes des anglicistes (titulaires de chaires à la Sorbonne, à Lyon ou à Lille). L'enseignement de la littérature étrangère contribue ainsi à la production des identités nationales. La division du travail qui s'établit entre la connaissance grammaticale de l'anglais, l'enseignement des techniques rhétoriques et l'organisation du corpus des textes (histoire littéraire) est une division hiérarchique où le terme le plus élevé est l'histoire littéraire, apparemment détachée des fonctions de transmission linguistique, transmission reléguée sous la forme de la grammaire enseignée aux petites classes et dans l'esprit de la méthode « pratique » ou « directe » qui met l'accent sur l'oral et la vie quotidienne.

3 – Les difficultés de l'ennoblissement

Pour ses défenseurs, la scolarisation des langues vivantes implique l'existence d'un professeur, bien qu'un billet de train pour Londres et la conversation avec les anglophones soient, dans leur esprit, plus efficaces qu'un enseignant d'anglais. Il faut donc que le professeur soit le moins possible « professeur ». Cette injonction est formulée quand la méthode directe imposée en 1902³⁴ réclame du professeur de langues des dispositions (transmission pratique de la langue orale) à certains égards opposées à celles qui ont été façonnées par la formation et validées dans le concours de recrutement public le plus élevé pour enseigner au lycée.

32 Voir à ce sujet Michel Espagne, *Le paradigme de l'étranger*, op. cit. et Marie-Pierre Pouly, *L'esprit du capitalisme...*, op. cit., en particulier le chapitre 8.

33 Blaise Wilfert, « Cosmopolis ou l'homme invisible. Les importateurs de littérature étrangère en France, 1880-1914 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 144, 2002, p. 44.

34 Sur l'imposition de la méthode directe, voir notamment Monique Mombert, *L'enseignement de l'allemand en France*, op. cit. Le plan d'études est accompagné d'instructions, avec des instructions complémentaires en 1908. Trois conférences viendront préciser les instructions : la première de Joseph Firmery, inspecteur général des langues vivantes, le 23 octobre 1902, la seconde, d'Émile Hovelaque, inspecteur général des langues vivantes, en 1904 et la troisième du même Hovelaque le 15 octobre 1909.

Par ailleurs, le ministère cherche à contrôler étroitement le corps des professeurs de langues pour les empêcher de « retomber » dans leurs mauvais travers d'agrégés. La Société des professeurs de langues vivantes, qui existe à partir de 1903, sert de courroie de transmission du ministère en faveur de la méthode directe. Le vice-recteur de l'académie de Paris adresse une lettre aux proviseurs (29 avril 1903) pour leur annoncer que le stage professionnel pour les candidats à l'agrégation qui sont envoyés dans les lycées de l'académie de Paris a pour but de les faire assister à des classes où la méthode directe est appliquée (ill. 1). Ces dispositifs de contrôle jettent aussi les bases d'une discipline scolaire organisée professionnellement (association, revue, lieux de formation communs).

Ill. 1 : Lycée Hoche, Versailles. Une classe d'anglais en 1900. Source : Musée national de l'éducation, CNDP. N° d'inventaire : 1979.17470. Sur le tableau noir, un sujet de composition : « *Suppose there is a lazy boy in your farm. Describe him* ». « On fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne », préconisent les instructions depuis 1890.

Aux enseignants de langues vivantes des lycées, formés aux humanités classiques et en tirant leur légitimité, la réforme de 1902 demande de transmettre un savoir pratique³⁵. Cette tension constitutive du professeur agrégé de lycée (comment en rabattre ?) anime les débats sur le recrutement des professeurs de langues vivantes : doivent-ils imiter les « coureurs de cachets » anglophones de l'école Berlitz, les répétiteurs dévoués des écoles des Frères des écoles chrétiennes, les institutrices, maternelles mais peu ambitieuses intellectuellement, les *sportsmen* musclés conversant en anglais avec les fils d'industriels de l'École des Roches, les agrégés acquis à la pédagogie, les critiques littéraires mondains cultivant le goût de la littérature anglaise, les savants grammairiens humanistes ?³⁶

L'organisation d'un congrès international de l'enseignement des langues vivantes délégué à la Société pour la propagation des langues étrangères en France, favorable à la « méthode directe », dans le cadre de l'Exposition universelle de 1900, de même que les multiples récompenses décernées aux associations et entreprises de langues (dont Berlitz) présentant leur enseignement pratique des langues au public de l'Exposition, participent du travail d'imposition officielle des langues pratiques.

La réforme de 1902 assure la pérennité de l'enseignement des langues vivantes au baccalauréat et dans le système d'enseignement secondaire et impose aux enseignants la « méthode directe »³⁷. L'institutionnalisation publique de l'enseignement des langues vivantes et des concours garantissant la qualité des maîtres n'implique pas la disparition de la concurrence que fait peser sur la définition de l'anglais scolaire l'existence d'une offre privée, moins autonome, plus dépendante du marché privé d'enseignement et des groupes sociaux qui ont recours à l'enseignement privé pour acquérir des compétences linguistiques techniques, en particulier pour les besoins du commerce.

35 Sur cette réforme voir notamment Viviane Isambert-Jamati, « Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 », *L'Année sociologique*, 3^e série, vol. XX, 1969, p. 9-60 et Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, n° 119, juillet-septembre 2008, p. 29-80.

36 Ces différentes définitions seront explorées dans les parties suivantes de l'article.

37 La réforme de 1902 place les inspecteurs généraux en position dominante et leur donne les moyens d'imposer pour une bonne part la définition légitime de l'enseignement public des langues vivantes. Pour partie concepteurs de la méthode directe et inspecteurs de sa mise en œuvre, ils obtiennent parallèlement les présidences des jurys d'agrégation. Voir Marie-Hélène Clavères, « Aux origines de l'inspection générale de langues vivantes (1802-1914) », art. cit. et Paul Gerbod, « L'inspection générale de l'instruction publique depuis 1802 », *Revue administrative*, n° 189, juin 1979, p. 257-263.

II – Différenciation de l'anglais commercial

Dans l'enseignement commercial comme dans les enseignements intermédiaires, contrairement à l'enseignement secondaire (masculin), l'anglais tend à être réduit à ses fonctions véhiculaires. Dans ces filières, toutefois, les formes de l'apprentissage linguistique se distinguent entre elles selon la position hiérarchique occupée dans la division du travail commercial par les destinataires de cet enseignement³⁸.

1 – Des langues vivantes pour les hommes d'action

Avec les réformes scolaires républicaines des années 1880, l'intensification de la concurrence scolaire de la petite bourgeoisie s'accompagne de l'accroissement de la scolarisation, en particulier pour les milieux d'affaires, et de la mise en place de nouvelles formes scolaires ségréguées activant des figures de l'éducation aristocratique. Quand la scolarisation se généralise, l'école se voit investie d'une triple mission par les membres de la bourgeoisie : transmettre l'*ethos* familial, tenir les enfants à l'écart des autres groupes sociaux, obtenir les diplômes, ou au moins le vernis scolaire, nécessaires à la transmission des positions sociales. Dans cette période, des écoles nouvelles, souvent inspirées du modèle anglais, mettent en exergue l'apprentissage des langues qui se pratique par immersion dans un cadre anti-scolaire et familialiste où l'école sert de substitut du pouvoir familial aussi bien pendant le temps scolaire propre que celui des activités de « loisir ».

Diverses tentatives de scolarisation du modèle d'éducation « insensible » (précoce, informel, par imprégnation, prolongé et inscrit dans la sphère d'influence familiale) voient le jour à la fin du XIX^e siècle. L'éducation des élites britanniques sert de modèle. Telle qu'elle est perçue par ses importateurs, elle fortifie le corps et la volonté des chefs tout en leur faisant incorporer la distance au rôle nécessaire à l'exercice du pouvoir. Cette morale aristocratique, com-

38 On ne développera pas ici le cas de l'enseignement des langues pour des usages militaires qui, dans les grandes écoles comme l'École polytechnique, s'adresse aux anciens lycéens. À la fin du XIX^e siècle, sur l'ensemble des écoles militaires, on trouve une vingtaine d'enseignants d'allemand, mais seul le Prytanée de La Flèche emploie un enseignant d'anglais. Il existe cependant une (modeste) offre éditoriale de manuels d'anglais depuis le début du XIX^e siècle pour l'anglais militaire (avec lexique spécialisé et « lectures maritimes anglaises »), mais elle s'applique exclusivement au domaine de la marine pour les élèves ou les candidats de l'École navale.

patible avec les exigences bourgeoises de l'entreprise et de l'initiative privée³⁹, s'oppose à la définition professorale de l'enseignement (le savoir, l'érudition, le lycée caserne napoléonien).

C'est dans cette perspective que l'on peut interpréter la conception, à la fin du XIX^e siècle, d'établissements inspirés du style éducatif anglais, dont le modèle paradigmatique, théorisé et appliqué par le leplaysien Edmond Demolins, fils d'un médecin marseillais, est l'École des Roches⁴⁰. Leur projet pédagogique, prototype de l'« éducation nouvelle » en France, est porté par des hommes en ascension sociale, membres des professions libérales ou industrielles (médecins, ingénieurs, industriels notamment) relativement éloignés du champ politique et administratif national, dépendant de l'école pour garantir leur position. L'éducation vraie et développante, professent les idéologues de ce dispositif, est rendue impossible par la contrainte du lycée caserne. Dès son ouverture en 1899, l'École des Roches est prise par la bourgeoisie économique enrichie, la bourgeoisie protestante et une fraction de la grande bourgeoisie et de l'aristocratie⁴¹. La conception de ce genre d'établissement s'accompagne d'une forte entreprise idéologique d'explicitation des objectifs pédagogiques, donnant lieu à des opuscules « théoriques » et publicitaires. Dans ces ouvrages, la place de l'enseignement des langues vivantes est un argument de ralliement, cristallisant l'*ethos* visé par l'établissement.

Si les promoteurs de ces modèles d'éducation nouvelle approuvent les projets pratiques de l'enseignement secondaire spécial (cf. *infra*) dont le recrutement, avec une présence plus marquée des fils des professions commerciales, est socialement moins élevé que celui de l'enseignement classique⁴², ils cherchent à mettre sur pied un modèle équivalent exclusivement destiné aux « élites » qui, elles, doivent recevoir une véritable « éducation » : « L'enseignement secondaire spécial résout le problème de l'enseignement à l'égard des spécialistes, mais il le laisse entier à l'égard de l'éducation, et il néglige ainsi ceux qui

39 Voir par exemple les formulations de Pierre de Coubertin, *L'éducation anglaise en France*, Paris, Hachette, 1889 et Pierre de Coubertin, *Souvenirs d'Oxford et de Cambridge*, Paris, J. Gervais, 1887.

40 L'ouvrage d'Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?*, Paris, Anthropos, Économica, 1998, est épuisé au bout d'un mois après la première publication (1897), puis traduit en huit langues et constamment réédité.

41 Pour une sociographie du public, voir la thèse de Nathalie Duval, *L'École des Roches et le Collège de Normandie : des « écoles nouvelles » pour les élites de 1899 à 2006*, thèse de doctorat, université Paris 4, 2006.

42 Voir Patrick Harrigan, *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1980.

peuvent devenir un jour des hommes dirigeants », explique en 1876 Alphonse Pallu, industriel concepteur du projet d'école du Vésinet qui ne verra pas le jour⁴³. Les professeurs idéaux, eux aussi hommes actifs et sportifs, se substituent au père de la cellule familiale dont l'école forme une extension. Pour Edmond Demolins, l'enseignant doit d'abord être un homme, qui vit avec les élèves et partage leurs vies dans toutes leurs dimensions. Il relate avec enthousiasme une anecdote sur le révérend Wilson, directeur du collège de Harrow, qui lui avait demandé de lui recommander un professeur de français. Edmond Demolins lui présente un agrégé d'anglais expérimenté, parlant en outre couramment l'allemand. Devant les liasses de diplômes étalés, rapporte Demolins dans son ouvrage, le directeur anglais réplique : « *I don't want testimonials, I want a man* ». Edmond Demolins oppose aux professeurs classiques français les enseignants précepteurs « solidement musclés » dont l'archétype selon lui est Cecil Reddie (directeur de l'école dont s'inspire Demolins) : « grand, mince, solidement musclé, remarquablement taillé pour tous les sports qui exigent de l'agilité, de la souplesse »⁴⁴.

Comme le sport, valorisé par Demolins et d'autres réformateurs scolaires de l'époque comme Pierre de Coubertin, les langues vivantes s'opposent à la réclusion scolaire et à l'effet « desséchant » du latin. Elles renvoient aux voyages et aux relations extrascolaires. Associées aux pays modèles qui honorent leurs hommes d'action, Amérique et Angleterre, leur apprentissage vise la familiarité avec ces choses étrangères si « utiles » à la croissance nationale. La pédagogie d'enseignement des langues doit s'approcher de l'apprentissage « maternel » tout en s'associant à une pratique de sociabilité cosmopolite avec des camarades étrangers de groupes sociaux homologues, comme le permet la création d'unités quasi-familiales (« familles écolières » par exemple) :

« L'enseignement polyglotte n'est possible qu'à la condition de suivre une méthode pratique, qui consiste, du moins pour les langues vivantes, à apprendre d'abord à parler et à laisser au second plan la grammaire, dont l'étude ne vient que plus tard et dans la mesure strictement nécessaire à la connaissance usuelle de la langue. Cette méthode, généralement inconnue des professeurs de langues, est celle de la nature elle-même : c'est ainsi que nous avons tous appris notre langue maternelle, sans effort, presque sans nous en douter, mais de manière à pouvoir nous en servir, ce qui est bien quelque chose. J'ai quatre enfants, dont l'aîné a neuf ans ; ils apprennent l'allemand d'après cette méthode, c'est-à-dire en parlant avec une gouvernante : leurs progrès ont été extraordinairement rapides. [...]

43 Alphonse Pallu, *L'éducation paternelle*, Paris, L'auteur, 1876, p. 5.

44 Edmond Demolins, *À quoi tient...*, op. cit., p. 143.

Pour que les enfants n'oublient pas les langues apprises dans les années précédentes, ils continuent de les parler pendant quelques heures chaque jour »⁴⁵.

De fait, ces nouvelles écoles constituent une vitrine pour l'enseignement « naturel » des langues que le ministère de l'Instruction publique tente, depuis Victor Duruy et sa réforme de 1863, d'imposer, avec un succès inégal, dans l'enseignement secondaire spécial puis moderne et dans les écoles primaires supérieures, méthode « naturelle » à laquelle s'apparente la méthode directe imposée dans les lycées par la réforme de 1902.

2 – L'anglais pour les élites commerciales

Parallèlement, l'enseignement supérieur commercial⁴⁶, tel qu'il est promu aux débuts de la Troisième République par les chambres de commerce et porté par des promoteurs des langues vivantes pour le commerce (tel Jacques Siegfried, également favorable à l'École des Roches⁴⁷), place les langues vivantes au cœur du *curriculum*. Les langues vivantes dans les écoles supérieures de commerce, qui se sont développées à partir des années 1860-1870⁴⁸, illustrent bien, à la fin du siècle, la position intermédiaire de ces établissements, dominant les écoles pratiques de commerce et d'industrie (organisées à partir de 1892) mais relativement dominées dans le système scolaire des élites (cursus humaniste des lycées et grandes écoles). Ces écoles promeuvent une pédagogie de l'activité multiforme avec le « bureau commercial » en langues étrangères⁴⁹, et se démarquent ainsi des établissements « intermédiaires » (écoles primaires supérieures, écoles pratiques de commerce et d'industrie) dont les manuels, par leurs avant-propos et les exercices proposés, suggèrent qu'ils préparent les futurs employés à maîtriser le vocabulaire pratique des tâches commerciales et où la langue usuelle s'enseigne de manière plus scolaire, passive et simplifiée.

45 *Ibid.*, p. 156.

46 Cf. Philippe Maffre, *Les origines de l'enseignement commercial supérieur en France*, thèse de troisième cycle, université Paris 1, 1984.

47 Voir notamment Philippe Maffre, « Jacques Siegfried, patron de l'enseignement commercial supérieur », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XXXV, octobre-décembre 1988, p. 594-613.

48 Des écoles sont créées sur initiative privée, souvent soutenues par les chambres de commerce. Ainsi des écoles voient le jour à Mulhouse (1866), Le Havre et Rouen (1871), Lyon (1872), Bordeaux (1874), l'école des Hautes études commerciales à Paris (1881), etc.

49 Le bureau commercial existe auparavant dans les cours Pigier ouverts en 1850 et se trouve aussi au programme des écoles primaires supérieures (EPS) et des écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), mais il semble que le bureau commercial *en langues étrangères* soit alors spécifique aux écoles de commerce.

Mais elles se distinguent également de la pédagogie « désintéressée » qui a cours dans l'enseignement classique des lycées.

Contrairement aux filières qui ne mènent qu'aux premiers échelons des métiers du commerce (employés), les enseignements supérieurs de commerce, prodigués à ceux qui « se destinent » à des carrières plus élevées, mettent en scène l'horizon du métier du négociant, aussi bien dans l'univers dépeint (colonial par exemple) que dans les outils mis à disposition (style épistolaire, taux de change, etc.). Les langues étrangères ne sont pas exclusivement apprises en cours de langues (quatre à cinq heures par semaine). Elles sont aussi pratiquées, dix à douze heures par semaine, dans les « bureaux commerciaux » (première forme de la pédagogie du « jeu de rôle ») où les élèves jouent aux négociants dans des simulations d'échanges internationaux⁵⁰.

Avec le bureau commercial en langues étrangères, promu par Jacques Siegfried, la pédagogie anti-scolaire (qui fait en quelque sorte sortir de l'école bien qu'au sein d'une structure scolaire) trouve un « jeu sérieux », où s'apprend une position dirigeante : donner des ordres, maîtriser toute la chaîne de l'activité commerciale. Pourtant, tout se passe comme si l'affinité avec l'enseignement pratique des filières au recrutement plus populaire d'une part, et la place réduite faite aux disciplines savantes dans le cursus d'autre part (l'économie politique par exemple, quoique présente, n'est souvent enseignée que deux heures par semaine), rendaient difficile l'ennoblissement de l'enseignement commercial supérieur.

Tout un répertoire pédagogique pour les langues vivantes s'invente néanmoins dans ces nouvelles formes d'enseignement commercial. Selon nos dénombrements dans l'*Almanach national*, les professeurs de langues forment un quart du corps professoral des écoles supérieures de commerce en 1906 et jusqu'à un tiers à Lyon. Selon les prospectus de ces écoles, l'enseignement des langues se veut explicitement pratique. Les anthologies, la littérature, les versions et les thèmes sont laissés au lycée, accusé de ne produire aucun résul-

50 Voir notamment Philippe Maffre, *Les origines de l'enseignement commercial...*, op. cit. et le dossier « langues vivantes » des archives de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris : II-5.50 (4).

tat⁵¹. L'Institut commercial de Paris, ouvert en 1884 grâce à une souscription auprès de 200 négociants, se vante d'enseigner les langues vivantes avec de meilleurs résultats que les écoles primaires supérieures ou les lycées :

« En troisième année [à l'Institut], ces mêmes enfants comprennent les leçons de leur professeur exposées en langue étrangère, s'entretiennent entre eux et avec lui dans cette langue, possèdent parfaitement le style commercial qui lui est propre, et écrivent en quelques minutes une lettre d'affaires. Point de poésie anglaise ou allemande; point de Shakespeare, de Schiller ou de Goethe; il ne s'agit ici que d'ordres commerciaux, de marchandises, de transports, de chemins de fer, d'escompte, d'opérations de banque »⁵².

Par ailleurs, les voyages d'étude sont fortement encouragés. Les titres de manuels d'anglais à usage commercial⁵³ suggèrent que l'enseignement de la correspondance y tient une place particulière. Les premiers manuels, centrés sur le style épistolaire, parfois réédités sur trois générations, témoignent d'une conception antérieure du métier de négociant, la correspondance commerciale relevant de l'art épistolaire inspiré des littérateurs (Pope, Sterne, etc.). Mais le modèle du manuel de correspondance se spécialise (vocabulaire technique) au cours du siècle⁵⁴.

51 On peut se faire une idée assez complète de la conception de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles de commerce à la lecture de l'ensemble des réponses adressées par les chambres de commerce à la commission d'enquête sur l'enseignement secondaire (présidée par Alexandre Ribot) en 1899. Les originaux des avis des chambres de commerce se trouvent aux Archives nationales, C/5663. Ils sont retranscrits dans Chambre des députés, *Enquête sur l'enseignement secondaire*, Paris, Imprimerie de la Chambre des députés, Motteroz, 1899, t. V. Parmi la littérature sur cette enquête, citons Viviane Isambert-Jamati, « Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 », in Viviane Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 41-83; Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme... », art. cit.

52 Paul Jacquemart, « Enseignement technique – Rapport du jury international », in Alfred Picard (dir.) *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris. Rapports du jury international – Éducation et enseignement, matériel et procédés des arts libéraux. Classes 6, 7, 8, et 6-7-8*, Paris, Imprimerie nationale, 1891, p. 755.

53 Cf. la base Emmanuelle de l'IFÉ.

54 Un *Art de la correspondance anglaise et française*, précédé d'une introduction sur le style épistolaire, accompagné de notes grammaticales et contenant une sélection de lettres d'Addison, Chesterfield, Johnson, Montague, Pope, Sterne, etc., « à l'usage des personnes qui se destinent au commerce » est publié et réédité entre 1829 et 1901. Mais à la fin du siècle, la référence aux auteurs littéraires n'est plus visible dans les titres ou sous-titres des manuels destinés au commerce. Par exemple : *Cours d'anglais commercial ou méthode de correspondance* (1892).

3 – L'anglais pratique des employés de commerce

L'intégration des langues vivantes au *curriculum* des filières post-élémentaires populaires apparues dès la monarchie de Juillet correspond à des définitions diverses de l'action qui doit être menée en direction de la classe moyenne.

Des années 1820 à 1880, la question de l'enseignement intermédiaire (entre le primaire et le secondaire classique), sans latin et destiné à ce qui est pensé comme une nouvelle classe sociale (la « classe moyenne » des petits commerçants, petits propriétaires, artisans), suscite de nombreuses publications et des créations institutionnelles⁵⁵. Il s'agit de dispenser un enseignement pratique en évitant de faire concurrence à l'enseignement classique des élites. Dans la deuxième partie du siècle, ces enseignements incluent généralement les langues vivantes et particulièrement l'anglais, pensé comme « utile » et « pratique ».

Ainsi, dans les cours spéciaux de commerce⁵⁶, les écoles primaires supérieures et l'enseignement secondaire spécial organisé en 1865 par Victor Duruy, les langues vivantes jouent souvent un rôle pivot, par différenciation avec l'enseignement classique centré sur le latin et le grec. L'enseignement secondaire spécial associe les langues vivantes, qui disposent du quart de l'horaire hebdomadaire, à d'autres matières pratiques (sciences appliquées, calligraphie, comptabilité, etc.).

L'anglais y est plus souvent enseigné que les autres langues « vivantes ». C'est en effet l'Angleterre qui sert généralement de modèle pour l'organisation ouvrière, mais aussi la langue anglaise dont on suppose qu'elle convient mieux à une tournure d'esprit populaire jugée pratique, ou pour un enseignement populaire qui peine à s'imaginer autrement qu'à visée morale et, comme c'est le cas pour les langues, professionnelle, directement ajustée aux besoins d'un état du système de production où l'anglais se constitue en langue dominante de l'industrie et du commerce.

Dans ces filières et établissements très divers destinés à la « classe moyenne », et pour lesquels il conviendrait de documenter plus avant la place des langues et les formes de pédagogie, la pédagogie des langues semble, globalement, simplifiée et anti-théorique. Les titres des manuels scolaires qui leur

55 Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 76-77.

56 Cf. Philippe Marchand, « Une nouvelle donne sous la Restauration et la monarchie de Juillet. Les cours spéciaux des collèges dans l'académie de Douai », *Histoire de l'éducation*, n° 131, juillet-septembre 2011, p. 5-26.

sont destinés désignent un anglais « popularisé » et « pratique »⁵⁷. Le programme d'anglais de l'enseignement secondaire spécial⁵⁸, destiné à la petite bourgeoisie scolarisée dans les lycées et les collèges⁵⁹, ajoute au programme d'anglais du baccalauréat classique des extraits des voyageurs, des historiens et des économistes anglais, ainsi que Miss Martineau, *Illustration of Political Economy*, Seeley, *L'expansion de l'Angleterre* et Stuart Mill, *La liberté*, apportant ainsi, par distinction avec l'enseignement strictement pratique de l'enseignement professionnel, une dimension plus théorique ciblée sur les savoirs du marché alors que les œuvres au programme de l'enseignement classique se restreignent à la littérature.

Dans l'esprit des concepteurs des programmes pour l'enseignement commercial, les langues vivantes permettent de produire de bons employés de commerce. Les cours ont pour vocation de familiariser les futurs employés avec les documents en langues étrangères qu'ils auront à manipuler à l'écrit, dans un bureau : lettres commerciales, cartes, chiffres d'affaire, informations commerciales. Surtout, la théorie, proscrite, risquerait de donner aux élèves des goûts impropres à leur destin social.

On retrouve cette insistance sur le caractère pratique que doit revêtir l'enseignement des langues, et notamment de l'anglais, dans l'offre d'enseignement privé. Vers la fin du XIX^e siècle, de nombreux cours privés se spécialisent dans l'enseignement des langues. En 1896, l'inspecteur de l'académie de Paris, chargé par le recteur de vérifier la conformité des établissements privés de langues vivantes avec la législation sur l'enseignement privé, recense 122 cours ou établissements pour la Seine. Selon lui, « la plupart des cours qui existent à Paris sont des cours pratiques, en vue du commerce [...]. Ils doivent être classés dans l'enseignement secondaire moderne »⁶⁰.

57 Parmi les ouvrages pour l'enseignement secondaire spécial, les écoles primaires supérieures et les petites écoles professionnelles répertoriés dans la base Emmanuelle de l'IFE, on trouve ainsi à la fin du siècle les titres suivants : *La langue anglaise popularisée* (1885) ; *Cours pratique et commercial de langue anglaise conforme aux programmes des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles* (1897) ; *Études professionnelles : cours pratique d'anglais* (1897) ou encore *Étude simplifiée de l'anglais* (1902).

58 Décret du 4 août 1881 relatif à l'enseignement secondaire spécial, *BAMIP*, t. XXIV, p. 1258-1260 ; arrêté du 28 juillet 1882 relatif aux programmes de l'enseignement secondaire spécial, *BAMIP*, t. XXVIII, p. 889-937.

59 Fritz Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington/London, Indiana University Press, 1979 et Patrick Harrigan, *Mobility, Elites and Education...*, *op. cit.*

60 AN, AJ/16/4745.

De même, dans les sections commerciales des écoles primaires supérieures⁶¹, pour les futures employées⁶², et contrairement à l'anglais des demoiselles bourgeoises, les langues sont pratiques plutôt que littéraires et les exercices pour les apprendre sont, de manière croissante à partir des années 1880, associés au monde du bureau. Mais dans certaines écoles professionnelles où la profession enseignée est au service de la famille bourgeoise (ameublement, mode), la fréquentation des langues étrangères vise aussi l'acquisition d'un goût bourgeois, notamment pour perpétuer le succès de l'industrie de luxe parisienne. C'est le cas d'un certain nombre d'écoles professionnelles de jeunes filles : l'anglais est, selon le rapport de l'Exposition universelle de 1900, enseigné dans les cinq écoles ménagères de Paris à la fin du siècle.

Des cours commerciaux privés, où l'enseignement des langues figure en bonne place, se développent parallèlement. Les cours Pigier ouvrent à Paris en 1850⁶³. Ils enseignent les savoirs de bureau : sténodactylo, comptabilité, anglais. La maison Berlitz, fondée en 1878 et spécialisée dans l'enseignement des langues, ouvre ses premiers cours à Paris⁶⁴. Quoiqu'elle ne se restreigne pas à l'enseignement pour les besoins du commerce, pour attirer une clientèle large, c'est principalement à ces fins qu'elle est utilisée. L'Institut polyglotte⁶⁵ est fondé en 1880 par Abel Lemercier de Jauvelle, ancien rédacteur principal au ministère de l'Intérieur et l'un des quatre directeurs de la Chambre de commerce de Paris. Celui-ci, également auteur d'une *Méthode universelle pour l'étude des langues* (1894), présente ses cours comme une œuvre patriotique pour redresser la nation et former des employés capables de concurrencer l'étranger par des enseignements axés sur la pratique orale (des « causeries ») et la correspondance commerciale.

Des cours du soir sont mis en place par les municipalités sur le même modèle. Selon le rapport sur l'Exposition universelle de 1889, les cours commerciaux pour adultes organisés par le département de la Seine concernent, à cette date, 1 800 personnes dont 1 069 auditrices, « plus assidues », « plus

61 Voir Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple...*, op. cit., p. 272-273 sur les chiffres de fréquentation des EPS féminines. Les sections commerciales des EPS existent à partir de 1893.

62 Voir à leur sujet Delphine Gardey, *La dactylographe et l'expéditionnaire. Histoire des employés de bureau, 1890-1930*, Paris, Belin, 2001.

63 AN, AJ/16/4745, prospectus.

64 Ibid.

65 AN, AJ16/4745.

honnêtes » et « plus précises ». Les cours portent sur l'écriture, l'arithmétique pratique, la tenue de livres, le français, la géographie, les techniques industrielles et commerciales et les langues vivantes. Ces dernières occupent une place de choix : « C'est sur les langues vivantes que porte le principal effort de l'enseignement ; elles sont apprises en vue des affaires, de la conversation et de la correspondance commerciale ». Les lettres commerciales, les factures, les indications sur les chiffres d'importation sont mises en scène dans l'Exposition, dans la section des cours commerciaux pour jeunes filles, « le tout en langues étrangères, afin de familiariser les élèves avec l'emploi de ces langues »⁶⁶.

Ce n'est que par un apparent paradoxe que la diffusion des langues vivantes au sein du système scolaire public et privé est concomitante, au XIX^e siècle, d'une privatisation accrue des apprentissages au sein du cercle domestique bourgeois. Ce mouvement, qui explique en particulier l'assignation de l'apprentissage des langues vivantes aux femmes bourgeoises chargées de faciliter la transmission insensible du capital culturel sous sa forme linguistique, ne prend son sens qu'à l'échelle de l'observation de la restructuration du système d'enseignement au cours du XIX^e siècle.

III - (Re)privatisation et féminisation de la transmission familiale

« Je m'occupe beaucoup de l'éducation de ma petite nièce. Elle commence à parler assez couramment l'anglais et à lire quelques mots d'allemand »⁶⁷.

Comment rendre raison de la persistance (voire du regain) de l'enseignement familial des langues vivantes au cours du XIX^e siècle alors même que son enseignement public ou privé se généralise au fil du siècle ? Et comment interpréter, parallèlement, la place progressivement faite aux langues vivantes, et notamment à l'anglais, dans le *curriculum* des jeunes filles, et notamment des futures mères bourgeoises ?

Dans le cadre familial aristocratique, depuis le XVI^e siècle, l'enseignement aux garçons des langues étrangères est associé à la transmission d'un style de vie aristocratique. Parfois acquises par le biais de séjours à l'étranger, les langues sont le plus souvent transmises par l'intermédiaire de précepteurs pri-

66 Paul Jacquemart, « Enseignement technique... », art. cit., p. 666.

67 Lettre de Gustave Flaubert à Maurice Schlesinger, 24 novembre 1853, in Gustave Flaubert, *Correspondance*, éd. Jean Bruneau, t. II, Paris, Gallimard (La Pléiade), 1980, p. 129-130.

vés et de maîtres de langue (masculins), dans le sillage des modes « naturels » d'apprentissage des élites européennes, théorisés notamment par Locke (après Montaigne)⁶⁸ et les classiques de la pédagogie européenne au XVIII^e siècle.

À l'issue du processus d'institutionnalisation scolaire de l'enseignement des langues vivantes, retracé plus haut, deux formes de transmission des langues vivantes entrent en concurrence : l'une publique et scolaire, et l'autre privée, voire familiale, qui prolonge l'ancien système du préceptorat s'appuyant sur une main d'œuvre féminisée (*nurses*, institutrices, mères). En ce sens, on peut évoquer une nouvelle forme de privatisation de l'apprentissage des langues, qui se féminise. On peut émettre l'hypothèse que ce mouvement, par lequel les femmes des familles aisées et cultivées apprennent les langues vivantes, se mettant ainsi en mesure de faciliter auprès de leurs enfants la transmission culturelle (ici linguistico-culturelle) de façon osmotique, ne prend son sens qu'à l'échelle de l'observation de la restructuration des stratégies éducatives des élites au cours du XIX^e siècle. Ces modifications peuvent être vues comme un des aspects de la réaction d'une partie des familles bourgeoises à la concurrence que fait peser la scolarisation/diffusion progressive des langues vivantes auprès de la classe moyenne. L'établissement pour les enfants de la grande bourgeoisie d'un double système d'apprentissage, dans le cercle familial et au lycée, permet de maintenir les écarts avec les autres élèves qui n'auront appris l'anglais que de façon scolaire⁶⁹.

Les développements qui suivent portent sur les transformations de l'enseignement des langues au sein de certaines familles aisées avec, notamment, une féminisation de la transmission linguistique, dévolue aux mères et aux domestiques. À la fin du XIX^e siècle, l'enseignement secondaire public féminin s'inspire de ces pratiques familiales.

1 – La transmission de l'anglais au sein du cercle familial

Il est très difficile de documenter précisément, à différents moments du XIX^e siècle, l'extension des pratiques de transmission de l'anglais dans le cercle familial. Les mémoires et journaux intimes, les catalogues des librairies

68 Montaigne, *Essai sur l'éducation des enfants*, 1580; John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, 1693 : « The Original way of Learning a Language by Conversation, not only serves well enough, but is to be prefer'd as the most Expedite, Proper and Natural ».

69 Ainsi, les lauréats de l'épreuve orale de langue vivante du concours général (introduite avec la réforme de 1863) semblent avoir très souvent appris les langues dans leur famille. Cf. AN, F/17/6899, Rapport de Eichhoff et Saint-René de Taillandier, 1865.

et des bibliothèques, la correspondance, les manuels et journaux à usage privé, notamment pour les enfants, et la littérature attestent fréquemment de cette pratique. On peut penser qu'il s'agit d'une pratique très minoritaire mais néanmoins distinctive, qui explique le caractère durablement « chic » de la référence anglaise. À la fin du XIX^e siècle, le narrateur enfant d'*À la recherche du temps perdu* s'exclame : « Or tout le monde savait l'anglais, moi seul je ne l'avais pas encore appris »⁷⁰. Il tient pour acquis qu'au milieu des années 1870, tous les adultes et la plupart des enfants de la grande bourgeoisie ou de l'aristocratie comprenaient l'anglais et l'avaient appris le plus souvent au sein de leur famille. D'autres témoignages soulignent le caractère familial de cet apprentissage. Dans les souvenirs de la comtesse Jean de Pange, née Pauline de Broglie en 1888, descendante directe de Madame de Staël et petite-nièce de la comtesse de Ségur, les enfants vivent avec leurs *nurses* anglaises au dernier étage de la demeure familiale, tandis qu'une maîtresse d'anglais vient, par des cours particuliers, renforcer l'éducation insensible déjà reçue auprès de la *nurse* anglaise⁷¹.

La seule tentative de quantification du phénomène dont on a retrouvé la trace date de 1867. Trois ans après la réforme de l'enseignement des langues vivantes qui, en 1863, étend celui-ci à l'ensemble du *curriculum* secondaire en recommandant l'usage de la méthode naturelle ou pratique, deux enquêtes lancées par le ministre Victor Duruy en 1866 et 1867, dont les résultats sont conservés aux Archives nationales, tentent d'en dresser le bilan⁷².

Selon l'enquête de 1866, environ 1 500 élèves sur un peu moins de 3 000 de l'académie de Paris suivaient les cours facultatifs en anglais ou en allemand (de la troisième à la philosophie)⁷³. La moitié au moins des élèves de ces cours facultatifs étaient en état de tenir une conversation en anglais, tandis que les chiffres de l'enquête de 1867 portant sur l'enseignement obligatoire

70 Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu. À l'ombre des jeunes filles en fleurs*, Paris, Gallimard (Quarto), 1999, p. 433. Pour une analyse des usages de l'anglais tels qu'ils sont rapportés dans l'œuvre de Proust, voir Marie-Pierre Pouly, « Proust ethnographe et policier symbolique. Diffusion de l'anglais et maintien des écarts linguistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 188, juin 2011, p. 84-101.

71 Comtesse Jean de Pange, *Comment j'ai vu 1900*, t. I, Paris, Grasset, 1962.

72 AN, F/17/6899. Les renseignements pour l'enquête de 1866 font défaut pour les académies d'Aix, de Besançon, Chambéry, Clermont, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Nancy, Strasbourg, et une partie de l'académie de Paris.

73 On trouve la même proportion pour des statistiques portant sur les académies de Bordeaux, Lyon, Nice et Marseille. Le nombre d'élèves inscrits en cours facultatif se raréfie pour la classe de philosophie.

de la sixième à la quatrième suggèrent un pourcentage de 28 % pour l'anglais et d'environ 40 % pour les trois autres langues enseignées (allemand, italien, espagnol)⁷⁴. Un rapport d'inspection adressé en 1866 au ministre Duruy par Adler-Mesnard, germaniste maître de conférences à l'École normale supérieure, estime quant à lui que 200 élèves (garçons), scolarisés dans les lycées de Paris et Versailles au moment de l'enquête de 1866, ont appris l'anglais dans leurs familles, dont 130 sur les 1 000 élèves du lycée le plus bourgeois⁷⁵ de la rive droite, le lycée Bonaparte (que fréquenta d'ailleurs Marcel Proust, cité plus haut), contre seulement 30 pour Louis-le-Grand et 8 pour Napoléon (Henri-IV). L'inspecteur ajoute que ces enfants ont suivi, pour apprendre l'anglais, « la méthode naturelle; ils sont nos modèles (standards); ils nous montrent ce que nous devons et pouvons attendre de nos propres élèves »⁷⁶. Si l'on met en rapport ces chiffres avec ceux issus des enquêtes de 1866 et 1867⁷⁷ sur, respectivement, les élèves inscrits aux cours d'anglais facultatifs et obligatoires des lycées, 20 % des élèves suivant des cours d'anglais au lycée Bonaparte auraient ainsi appris l'anglais dans leur famille (130 sur 665) contre 6 % à Louis-le-Grand et 3 % à Napoléon. Cette surreprésentation des élèves ayant appris l'anglais dans leur famille dans ce lycée est cohérente avec une indication contenue dans un rapport du 6 janvier 1865 adressé à Victor Duruy par le vice-recteur de l'Académie de Paris, Adolphe Mourier :

« Votre excellence s'était préoccupée d'assurer aux enfants des autres lycées de Paris qui pouvaient avoir appris dans leur famille l'anglais ou l'allemand le bénéfice de ces premières notions, en établissant pour eux quelques conférences. Cette pensée s'est trouvée applicable au lycée Bonaparte, ainsi que votre Excellence l'avait pressenti »⁷⁸.

74 Ces langues avaient pour caractéristique d'être beaucoup plus souvent enseignées dans les zones frontalières avec les pays correspondants et où les enfants ont, de ce fait, pu apprendre la langue avant de l'étudier à l'école (deux cinquièmes des élèves germanistes pour les cours obligatoires se concentrent sur les académies de Dijon, Nancy et Strasbourg – les chiffres manquent pour Besançon; l'académie d'Aix regroupe à elle seule les neuf dixièmes des élèves italianisants et l'essentiel des élèves hispanistes se trouvent dans les académies de Bordeaux et de Toulouse).

75 Patrick Harrigan montre, sur la base de l'exploitation de l'enquête de Duruy sur l'enseignement secondaire (1864), que certains lycées ont un recrutement beaucoup plus bourgeois que les autres. C'est particulièrement le cas du lycée Bonaparte (qui deviendra Condorcet) où 33 % des élèves sont fils de propriétaires, 25 % de petits commerçants, 20 % issus de la bourgeoisie libérale, 17 % de la bourgeoisie négociante, et seulement 5 % fils d'employés. Cf. Patrick Harrigan, *Mobility, Elites and Education...*, op. cit., p. 23.

76 AN, F/17/6899, circulaire n° 265. Le rapport est établi à la demande expresse de Victor Duruy.

77 En supposant que les effectifs soient restés relativement stables de 1866 à 1867. La fusion des deux enquêtes permet d'indiquer, à défaut d'un chiffre entièrement fiable, un ordre de grandeur.

78 AN, F/17/6899. Des conférences pour les élèves de septième et de huitième y furent données à partir de 1865.

2 – Une langue pour les filles

Michelle Perrot interprète le rêve de l'éducation à domicile, qui prend de l'importance au XIX^e siècle dans les familles bourgeoises, avec précepteurs et institutrices de préférence anglais, comme celui de familles « qui redoutent le contact vulgaire et pervers »⁷⁹. Les *nurses* participent de la réorganisation du foyer bourgeois autour du confort domestique (*home*) et de l'importation de la *privacy*, calquée sur le modèle domestique victorien *via* l'émigration des nobles émigrés, qui fournit un modèle de séparation des sphères privée et publique à une aristocratie et une bourgeoisie en quête d'un nouvel équilibre social autour du bonheur familial au lendemain de la Révolution⁸⁰.

Mais le recours croissant à des domestiques parlant aux enfants les langues étrangères et la mission éducatrice impartie aux femmes au sein de l'univers domestique, au cours du XIX^e siècle, n'est pas sans lien avec la diffusion des savoirs linguistiques sous forme scolaire dans le système d'enseignement public. À mesure que les langues scolaires se diffusent, les pratiques domestiques d'apprentissage linguistique se renforcent au sein des familles de l'aristocratie et de la grande bourgeoisie. La connaissance orale des langues étrangères et de leur prononciation adéquate, spécifiques aux modes d'apprentissage « insensibles », est fortement valorisée, contre la connaissance présumée trop écrite et grammaticale des établissements scolaires.

Les modes d'acquisition de la grande bourgeoisie et de l'aristocratie s'organisent, d'abord, autour d'un entre-soi social qui favorise la transmission d'un style de vie distinctif, par l'immersion dans un univers cultivé (sans être pour autant savant). Le recours aux *nurses* anglaises, aux *Fräulein* allemandes, aux institutrices étrangères, aux précepteurs⁸¹, s'inscrit dans le cadre d'une éducation restreinte au cercle familial ou à des extensions scolaires privées de type familialistes (comme l'École des Roches), aux procédures de ségrégation sociale strictement contrôlées. L'éducation de l'aristocratie et de la grande

79 Michelle Perrot (dir.), *Histoire de la vie privée. De la Révolution à la Grande Guerre*, Paris, Seuil, 1999, p. 149 (1^{re} éd. 1987).

80 Éric Menson-Rigau, *L'enfance au château*, Paris, Rivages, 1990, p. 273.

81 Notons que, d'après le recensement de 1896, 87 % des 2 966 « instituteurs dans les familles, précepteurs » (catégorie 7.23) et 69 % des 1 761 « professeurs de langues, d'écriture » (catégorie 7.25) sont des femmes. Le recensement de 1896 classe les professeurs de langues libres parmi les professeurs d'arts d'agrément tandis que ceux qui dépendent du ministère de l'Instruction publique sont comptés dans la catégorie des professeurs de l'enseignement secondaire. Cf. ministère du Commerce, de l'Industrie, des Postes et des Télégraphes, Direction du travail, service du recensement professionnel. *Résultats statistiques du recensement des industries et professions (dénombrement général de la population du 29 mars 1896)*, t. IV, résultats généraux, Paris, Imprimerie nationale, 1899, p. 252.

bourgeoisie se caractérise, ensuite, par un mode d'imprégnation linguistique fondé sur la fréquentation culturelle non scolaire (par la lecture, les jeux, la fréquentation de personnes cultivées, etc.) et des formes d'effacement de la genèse de l'acquisition des apprentissages qui contribuent à faire apparaître pour soi, pour le groupe et pour les autres le caractère apparemment inné de l'excellence⁸².

On l'a vu plus haut, la scolarisation des langues étrangères dans le système public trouve un premier élan vers 1830. C'est également vers la fin du premier tiers du XIX^e siècle que l'enseignement des langues étrangères est explicitement recommandé dans l'éducation féminine⁸³. On peut émettre l'hypothèse que c'est vraiment au moment où l'enseignement des langues vivantes entre dans les programmes scolaires masculins publics que les jeunes filles « de qualité », futures mères, sont invitées à les apprendre.

Les écrits pédagogiques étudiés par Rebecca Rogers prescrivent, à partir de la monarchie de Juillet, l'apprentissage des langues et tout particulièrement de l'anglais, susceptible de développer la raison des femmes⁸⁴. Madame Necker de Saussure préconise, en 1840, une étude journalière d'une heure de l'anglais (littérature, thème, version), soit un quart du temps passé à l'instruction des femmes. Dans le cadre d'une éducation familiale bourgeoise, les langues, qui ouvrent au commerce des idées et du monde, doivent s'apprendre au plus jeune âge, par la littérature enfantine lue dans le cercle familial ou, mieux, sur les genoux de la *nurse* anglaise. Jeanne Campan, surintendante de la première maison d'éducation de la Légion d'honneur (créée en 1805 par Napoléon I^{er}), recommande l'emploi de bonnes ou de gouvernantes anglaises ou allemandes⁸⁵. L'importance de l'apprentissage de l'anglais par immersion dans les milieux privilégiés est illustrée par le dispositif mis en place par l'école du Sacré-Cœur de Paris : à la fin du XIX^e siècle, cette institution propose aux familles françaises son pensionnat en Angleterre, Hillside, situé à Farnborough dans le Hampshire, avec un enseignement entièrement en langue anglaise :

« Les cours, tous faits en anglais, comprennent l'étude spéciale de la langue et de la littérature anglaise, l'histoire et la géographie, les mathématiques, les sciences

82 Éric Mension-Rigau, *L'enfance au château*, op. cit., p. 34-35.

83 Voir Rebecca Rogers, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes... », art. cit.

84 *Ibid.*, p. 136, d'après Antoinette Legroing La Maisonneuve, *Essai sur l'instruction des femmes*, 3^e éd., Tours, Pornin, 1844, p. 40-41.

85 *Ibid.*, p. 137, d'après Jeanne Campan, *De l'éducation, suivi de conseils aux jeunes filles*. t. I, 2^e éd., Paris, Baudouin, 1824, p. 203.

physiques et naturelles [...]. Selon le désir des parents, l'Allemand, l'Italien, le Latin, le Piano, le Violon, la Musique vocale, le Dessin et les différents genres de peinture sont enseignés aux élèves »⁸⁶.

Hormis en Alsace, la langue allemande, qui détient une réputation d'excellence et de masculinité, est considérée dans les écrits pédagogiques comme trop difficile pour les filles. L'étude de Christina de Bellaigue sur les matières proposées en France dans 113 écoles privées pour jeunes filles entre 1800 et 1880 (18 écoles avant 1839, 46 écoles entre 1840 et 1849 et 48 écoles entre 1850 et 1880) confirme la place de l'anglais parmi les matières les plus fréquemment enseignées sur toute la période, avec une poussée dans les années 1840 (parallèlement à l'apparition de l'allemand dans ces écoles et le reflux de l'italien), après la première phase d'institutionnalisation des langues vivantes – principalement l'anglais et l'allemand – dans l'enseignement public. Présent à même hauteur que l'italien (40 % des écoles) avant 1839, et alors que l'allemand est absent de ces écoles, l'anglais apparaît dans 84 % des écoles pour la décennie suivante (contre 36 % pour l'italien et 26 % de l'allemand), et, entre 1850 et 1879, dans 66 % d'entre elles contre 18 % pour l'italien et 12 % pour l'allemand. Ni le latin ni le grec, constitutifs du *curriculum* humaniste des élites masculines, ne sont enseignés dans ces écoles pendant ces trois périodes⁸⁷. Selon l'analyse de Michèle Cohen, les langues vivantes sont pensées par opposition aux langues classiques (mortes) seules capables d'entraîner les esprits. De ce point de vue, le latin est chose de l'esprit tandis que la *langue* vivante est chose corporelle (partie de la bouche devant s'exercer). Cette opposition entre l'esprit et le corps se traduit aussi dans la conception sexuée de ces matières (qui contribuent ainsi à la reproduction de l'ordre des sexes), la première relevant exclusivement de l'univers masculin et la seconde pouvant être « manipulée » par les femmes⁸⁸.

En 1832, *L'Abeille des demoiselles*, journal des lettres, de la morale, des sciences, des arts, des modes, etc., dédié aux « institutrices de France », c'est-à-dire aux mères de famille, explicite la relation entre les dispositions désirables chez les femmes et les langues qu'elles peuvent apprendre⁸⁹. Si la langue allemande est grave et profonde, y apprend-on, elle est ingrate à la prononciation

86 Publicité, in *Annuaire Ravet-Anceau*, Lille, Danel, 1899.

87 Christina de Bellaigue, *Educating Women*, op. cit., p. 192.

88 Michèle Cohen, *Fashioning Masculinity. National Identity and Language in the Eighteenth Century*, Londres/New York, Routledge, 1996.

89 Anonyme, « De l'étude des langues chez les femmes », *L'Abeille des demoiselles*, 1^{er} juillet et 20 juillet 1832.

et lourde du point de vue de sa syntaxe. En revanche, selon ce journal, la langue anglaise, bien qu'elle ne soit pas jugée la plus belle d'Europe, avec ses voyelles faibles et une « physionomie assez semblable au climat et au caractère anglais », s'adoucit dans la bouche des *miss* et ouvre l'accès à une « littérature admirable », aux transactions commerciales, « aux innombrables rapports entre la France et l'Angleterre ». Perçue comme neutre, avec ses faibles voyelles, la langue anglaise échappe ainsi à l'alternative du nord (masculin et fort) et du midi (servile et populaire) qui, appliquée aux femmes, oppose l'allemand, langue des sciences masculines (grave et profonde), à l'espagnol (chantant et léger), ce qui, dans la définition des femmes bien nées, renvoie à la double exclusion de la précieuse ridicule au savoir pédant et de la femme légère et vulgaire.

3 – En compagnie des nurses et des « mères institutrices »

Les méthodes d'apprentissage de l'anglais destinées à la jeunesse des élites sociales se multiplient à partir des années 1830, à usage privé sous la direction d'un précepteur, d'un maître privé, d'une gouvernante ou des mères. Elles sont destinées aux enfants des deux sexes (plutôt qu'aux élèves) et, la plupart du temps, rédigées entièrement en anglais, le plus souvent par des anglophones⁹⁰. L'apprentissage passe par le plaisir privé de la lecture non contrainte. Il est explicitement placé sous le signe de l'amusement, aidé par les images, les fables, les rimes, la familiarité des personnages, mais aussi par l'insertion dans un univers de sociabilité (lettres, conversations familiales). En 1830, la librairie étrangère Truchy, boulevard des Italiens à Paris, édite ainsi en anglais les histoires édifiantes de Mrs Barbauld, qui inculquent la morale bourgeoise et chrétienne par l'intermédiaire de fables animalières : « *The Imprudent Lamb* » ou « *Harry the Glutton* »⁹¹.

Plus largement, l'emprunt du genre littéraire enfantin à l'Angleterre s'inscrit dans le cadre d'une importation (et du développement parallèle dans les deux

90 Par exemple, entre 1835 et 1845, sont publiés, pour l'apprentissage privé amusant : John Aikin, Anna-Laetitia Barbauld, *The Kid Capriole*, Paris, Truchy, 1835; Anonyme, *Juvenile Correspondance, or Letters designed as examples of the epistolary style for children of both sexes*, Paris, Truchy, 1837; O'Sullivan, *The Guide to Knowledge, un recueil de questions et de réponses sur des sujets amusants et instructifs, mis à la portée de l'enfance, avec un index français-anglais*, Paris, Maire-Nyon, 1837; Joam Stephens, *Premières lectures d'anglais destinées à l'enfance*, Paris, Truchy, 1840; Asborne de Chastelain, *Scènes du jeune âge (en anglais et en français), ou Conversations et entretiens familiers de jeunes enfants*, Paris, Truchy, 1841; Rosine de Chabaud Latour, *Cours d'anglais pour les enfants, dédié aux mères de famille, par l'auteur du Nouveau magasin des enfants*, Paris, Delay, 1845.

91 Joam Stephens, *Mrs Barbauld's Little Stories for Children, being easy lessons adapted to the capacities of youth*, Paris, Truchy, 1830.

pays) d'une manière de penser l'enfance des élites, de régler la domesticité et la division sexuelle du travail de transmission au sein du ménage. Les journaux d'éducation du début du XIX^e siècle, au style plutôt sévère, laissent progressivement la place à des périodiques illustrés (albums, magasins à destination des enfants). La littérature enfantine constitue une forme d'éducation privée, distincte des formes scolaires quoique préparant les enfants à la lecture et plus généralement aux apprentissages scolaires. Des livres pour enfants en anglais apparaissent dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, avec les *nursery rhymes*, les *Father Christmas* ou des ouvrages du genre *Reading without tears* qui permettent d'apprendre l'alphabet en chantant en compagnie des *nurses*⁹².

L'offre éditoriale pour l'enfance qui se met en place au cours du XIX^e siècle cible particulièrement les mères de bonne famille, à qui est assignée, dans la division du travail domestique, la tâche d'inculquer les manières et le style de vie bourgeois. En ce sens, l'apprentissage des langues étrangères prend une double signification pour les femmes bourgeoises et aristocrates : il correspond aux stratégies éducatives mises en œuvre au sein du cercle familial et permet à celui-ci, par ailleurs, d'entretenir ses relations cosmopolites. Des journaux et revues prescrivent un rôle éducatif aux mères, rôle qui inclut souvent la facilitation de l'apprentissage des langues, et particulièrement de l'anglais⁹³.

Dans la revue *L'Éducation maternelle* (1865-1873) – destinée aux mères de famille, à la jeunesse et aux institutrices – que dirige Théodore Lévi-Alvarès (fils de David Lévi-Alvarès, pionnier de l'éducation maternelle⁹⁴), les langues étrangères sont à l'honneur aux côtés d'autres objets d'enseignement (arithmétique, histoire, etc.). On trouve encore l'anglais dans la *Revue de l'éducation nouvelle*, qui fait suite au *Journal des mères et des enfants* (1848-1854) et dont les rédacteurs d'inspiration fouriériste ou féministe (notamment Marie Pape-Carpantier) explicitent un nouveau mode pédagogique que doivent intérioriser

92 Éric Mension-Rigau, *L'enfance au château...*, op. cit., p. 279. Sur la littérature enfantine, voir Isabelle Havelange, *La littérature à l'usage des demoiselles, 1750-1860*, thèse de troisième cycle, EHESS, 1984 et Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.

93 C'est ainsi le cas dans *Le Journal des jeunes personnes* à partir de 1833, dans *L'Éducation. Gazette des femmes* (à partir de 1842), dans *La Jeune fille*, revue d'éducation pour les jeunes filles bourgeoises éditée par Fernande de Nocé (1888), où des cours d'allemand et d'anglais sont donnés aux côtés de récits pour jeunes filles, du courrier de la mode, de pensées et de conseils pratiques.

94 Voir à son sujet 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 et sociétés*, n° 4, 1996, p. 221-239.

les mères institutrices, fondé sur le remplacement de la contrainte et de la monotonie par l'affection et la variété.

À la fin du XIX^e siècle, l'injonction faite aux mères de se faire les institutrices de leurs enfants est portée aussi bien par l'Église que par la Troisième République, et relayée par des féministes issues de la bourgeoisie qui militent pour la reconnaissance du « métier de mère » tel qu'il existe dans la division du travail domestique de la famille bourgeoise⁹⁵. C'est sur la base de ce rôle hérité de mère-institutrice, particulièrement préposée à la transmission des savoirs linguistiques et moraux, que s'établit l'enseignement secondaire féminin.

4 – Les filles de la République

La création républicaine de l'enseignement secondaire féminin (loi Camille Sée du 21 décembre 1880⁹⁶), en divisant les savoirs entre ceux qui ouvrent l'accès à l'université et aux carrières libérales et ceux qui, échangés dans le cadre de la sociabilité et du cercle domestique, relèvent des savoirs mondains des grandes familles, institue et redouble la division du savoir entre les sexes et prescrit, au sein même du système scolaire, une association durable entre la littérature moderne française et étrangère et les jeunes filles (ill. 2), qui lui pré-existe dans le cercle familial bourgeois. Sans langues anciennes, le cursus, qui est de cinq ans, est plus court que celui de l'enseignement secondaire masculin. Sur l'ensemble des cinq années, les langues vivantes totalisent 15 heures hebdomadaires (contre 18 heures dans l'enseignement classique masculin en 1880, puis 10 heures en 1890), les deux dernières années étant consacrées à l'étude des littératures étrangères. Ne débouchant pas, du moins théoriquement, sur le baccalauréat avant 1924 (réforme Bérard), l'enseignement secondaire féminin interdit l'accès à l'université et aux professions libérales.

Contrairement à l'enseignement d'anglais prodigué aux futures employées, celui dispensé aux jeunes filles bourgeoises dans les établissements secondaires est « désintéressé » d'un point de vue professionnel : il prépare à la vie domestique. C'est un anglais qui présente une tournure plus classique et littéraire que l'anglais des mères et qui est destiné à cultiver la « sensibilité spirituelle » des jeunes filles. La scolarisation de cet apprentissage pour les filles implique un déplacement par rapport au modèle familial d'enseignement : les leçons, les exercices, les règles, modifient le rapport pratique à la langue.

95 Voir Rémi Lenoir, *Généalogie de la morale familiale*, Paris, Seuil, 2003, p. 295.

96 Voir Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979, p. 139.

Mais il le prolonge aussi en s'appuyant sur la littérature anglaise qui, depuis le XVIII^e siècle, se lit également au sein du cercle familial. Si l'imposition, aux examens scolaires, de sujets de réflexion imprégnés de morale civique ne se limite pas aux lycées de jeunes filles⁹⁷, les thèmes d'allemand et d'anglais qui leur sont proposés semblent particulièrement propices à la diffusion d'injonctions morales et domestiques. La situation d'examen et l'imposition scolaire de textes écrits par des auteurs légitimes à commenter et traduire invitent les élèves à se conformer à cette morale pour obtenir le *satisfecit* scolaire et, dans le cas des thèmes, assure l'exposition passive (la traduction ne souffre pas de commentaires) à la *doxa* républicaine. Ainsi, les thèmes donnés pour l'obtention du diplôme de fin d'études ou l'admission à l'École normale supérieure des jeunes filles (Sèvres) donnent à traduire les textes des pères fondateurs de l'École républicaine, de Jules Simon à Jules Ferry⁹⁸.

III. 2 : Classe d'anglais en lycée de jeunes filles vers 1880. Source : Musée national de l'éducation, CNDP. Numéro d'inventaire : 1998.2173.

97 Voir Claude Lelièvre, *Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires de la Somme, 1850-1914. Mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'État*, thèse de doctorat d'État, université Paris 5, 1985.

98 Pour la fin du XIX^e siècle, on trouvera des exemples de sujets dans la revue *L'enseignement secondaire des jeunes filles*.

Présentant sa proposition de loi, Camille Sée déclarait qu'une jeune fille de dix à dix-huit ans « mettrait son bonheur à étudier les langues, la littérature, les sciences; elle jetterait, pendant ces années d'étude, les fondements du bonheur de toute sa vie. Elle entrerait ensuite dans une famille, parée de toutes les grâces de l'esprit et prête à remplir ses devoirs de mère, c'est-à-dire d'institutrice »⁹⁹. En réalité, plus que les sciences, ce sont surtout la littérature moderne et les langues qui vont dominer, selon les vœux de Paul Bert, Michel Bréal et Octave Gréard, très influents en la matière au sein du Conseil supérieur de l'instruction publique. Leurs vues s'expriment également au sein de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, fondée en 1879 (M. Bréal en fut le premier président), dont un groupe d'étude se penche spécifiquement sur l'enseignement féminin. L'un de ses membres, Maurice Vernes¹⁰⁰, est chargé de rédiger un rapport dont les conclusions sont largement reprises lors de la mise en place des établissements secondaires féminins¹⁰¹. On y lit que les sciences sont susceptibles d'amoindrir la grâce des jeunes filles et leur sensibilité. Le latin et les mathématiques n'étant pas faits pour les filles, leur enseignement doit être limité pour éviter de fabriquer une « race de pédantes ».

L'exclusion des filles des matières principales des baccalauréats ès lettres et ès sciences laisse, par élimination, la place aux langues vivantes, déjà présentes dans les formes antérieures de l'enseignement féminin¹⁰². La Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, sensible au prestige de l'Université allemande, aurait voulu rendre obligatoire l'enseignement de l'allemand mais se résigne à entériner la préférence des parents pour l'anglais.

Ainsi, par la mise en évidence des définitions variées d'une même langue et de son enseignement au fil du XIX^e siècle en France, il s'est agi de s'interroger sur la façon dont la différenciation du *curriculum* contribue à reproduire des

99 Chambre des députés, session de 1879, annexe au procès-verbal de la séance du 27 mai 1879, rapport au nom de la commission, cité par Françoise Mayeur, *L'éducation des filles...*, op. cit., p. 119.

100 Maurice Vernes (1845-1923) est, selon Patrick Cabanel, le type même de l'intellectuel « protestant d'État », fondateur de la *Revue de l'histoire des religions* (1880), directeur de la V^e section (sciences religieuses) de l'École pratique des hautes études : Patrick Cabanel, « Un fils prodigue du protestantisme. Maurice Vernes (1845-1923) et l'histoire des religions », *Bulletin de la société d'histoire du protestantisme français*, n° 149/3, 2003, p. 481-509.

101 Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 95 et Rebecca Rogers, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes... », art. cit.

102 Françoise Mayeur, *L'éducation des filles...*, op. cit., p. 148-49.

oppositions et des distinctions entre les groupes sociaux. De ce point de vue, l'article s'inscrit dans la lignée des analyses de la segmentation scolaire¹⁰³, c'est-à-dire de la subdivision des systèmes éducatifs en filières et en formes dont diffèrent le recrutement social comme le *curriculum* et les styles pédagogiques, et il les prolonge en intégrant à l'analyse la différenciation sexuée des apprentissages.

L'analyse de cette segmentation permet de mieux comprendre la forme que prend l'enseignement de l'anglais au lycée. Intégré dans un espace scolaire à légitimité savante, il est particulièrement soumis à la concurrence de l'enseignement primaire supérieur, de l'enseignement municipal et philotechnique, caractérisés par une définition pratique de l'enseignement de l'anglais (et des langues « vivantes »). Les *Berlitz Schools* ou le cours Pigier proposent de leur côté un type d'anglais, commercial et oral, plus susceptible de correspondre aux besoins techniques formulés par le patronat (tel qu'il s'exprime notamment *via* les chambres de commerce lors de l'enquête sur l'enseignement secondaire de 1899), mais aussi une pédagogie en affinité avec son *ethos* (conversation, intuition, simplicité, caractère pratique), sans fournir cependant la garantie scolaire des enseignants et des diplômes. La concurrence avec l'enseignement privé, perçue directement ou par le biais de l'intériorisation de la nécessité de se plier à la demande sociale pour exister comme matière scolaire, naturalise l'idée que la mission des enseignants de langues vivantes est avant tout de transmettre une compétence linguistique. L'acceptation de cette problématique rend difficile la reconnaissance savante et universitaire, dans la mesure où la dévaluation qu'entraîne la définition technique de l'anglais et de la transmission linguistique par la méthode directe s'ajoute à la faiblesse des ressources symboliques d'une discipline nouvelle.

L'enseignement scolaire des langues vivantes au lycée occupe ainsi une position intermédiaire : inséré dans un espace dont la légitimité est d'ordre savant et scolaire, il tend à constituer une langue scolaire spécifique, idéalement littéraire, assez éloignée de ses usages pratiques, s'autonomisant des demandes pratiques qui lui sont faites et qu'imposent ou, du moins, tentent d'imposer régulièrement de nouvelles instructions pédagogiques (celle de la méthode naturelle promue par Duruy, puis la méthode directe de la réforme

103 Fritz Ringer, « On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865-1920 » in Detlef Müller, Fritz Ringer, Brian Simon, *The Rise of the Modern Educational System*, Cambridge, Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'Homme, 1987, p. 53-87.

de 1902). On retrouve là la tendance des institutions scolaires et des corps enseignants (mais aussi des institutions religieuses), notée entre autres par Émile Durkheim puis Max Weber dans sa sociologie des religions, à s'affranchir des demandes et des contrôles sociaux, dès que se trouve constitué un minimum de spécialisation professionnelle et de codification du canon à transmettre et reproduire¹⁰⁴. La résistance récurrente de la matière scolaire aux injonctions pratiques qui lui sont faites peut donc se lire comme une manière de préserver sa valeur inséparablement scolaire (ou savante) et sociale.

Marie-Pierre POULY

Université de Limoges,

Groupe de recherche et d'études sociologiques du Centre Ouest

marie-pierre.pouly@wanadoo.fr

104 Il s'agit d'un « trait spécifique de l'autoreproduction scolaire » dans la terminologie de Jean-Claude Passeron, « Hegel ou le passager clandestin. La reproduction sociale et l'histoire », in *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 89-109 (1^{re} éd. 1986).