

L'exploration sociale se fait là au moyen d'un jeune homme innocent et vertueux, qui va peu à peu découvrir en abandonnant bien des illusions de jeunesse, la face cachée des apparences.

Malgré quelques variantes modifiant ce "modèle", c'est souvent au seuil d'une vie nouvelle ou à la suite d'un épisode tragique que prendra fin ce genre de récit. On assiste, dans ces romans, parallèlement à un dévoilement de la corruption du monde, à un sauvetage des valeurs incarnées par un héros qui peut se sacrifier pour elles.

Il semble nécessaire, à ce stade de notre réflexion, d'évaluer plus précisément l'importance, à la fin du XVIIIème et surtout au XIXème siècle, de la production d'oeuvres autobiographiques¹ et ceci dans le contexte d'une transformation générale du champ éditorial. De nouveaux moyens techniques vont en effet permettre l'accroissement de la production par l'industrialisation définitive des imprimeries. De même, qu'il y aura de nouvelles possibilités d'exploitation systématique du marché de la lecture, après le lancement par Gervais Charpentier, en 1838, de sa collection au format réduit, aux tirages élevés et au prix de vente défiant toute concurrence.

Dans la première moitié du XIXème siècle, la production d'autobiographies aura été, selon Philippe Lejeune, assez mince². De 1815 à 1850, rares sont les auteurs de quelque notoriété qui ont publié le récit de leur vie personnelle. Les autobiographies de Benjamin Constant et d'Henri Stendhal sont d'ailleurs restées inédites jusqu'à la fin du siècle. On notera toutefois les souvenirs d'Alfred de Musset (1836), la publication, en extraits d'abord, en 1845, puis dans sa grande partie, en 1857, du journal de Maine de Biran. Suivront ensuite les écrits de Barbey d'Aurevilly.

C'est à partir des années 1850, que la production autobiographique commence véritablement à croître. D'abord sous forme de feuilletons, puis de volumes, on peut lire les souvenirs de François René de Chateaubriand (1848-1850), d'Alphonse de Lamartine (1849-1850), d'Alexandre Dumas (1851-1853), de George Sand (1854-1855), de Benjamin Constant (1861), d'Alfred de Vigny (1866), d'Ernest Renan (1883), de Jules Michelet (1884), de Charles Baudelaire (1887),

¹ Cf. le n° spécial intitulé "Images de soi. Autobiographie et autoportrait au XIXème siècle", *Romantisme*, 56, 1987.

² Lejeune (P.), *Je est un autre*, op. cit., p. 69.

d'Henri Stendhal (1888), d'Eugène Delacroix (1893) et de Gustave Flaubert (1900)...

La multiplication dans le champ éditorial d'oeuvres autobiographiques correspond aussi à une véritable demande. Il est tout de même intéressant de signaler que *Les souvenirs d'enfance et de jeunesse* d'Ernest Renan se vendirent, du vivant de l'auteur, à plus de 10 000 exemplaires¹. On le traduisit en plusieurs langues. C'est par cet ouvrage que cet auteur fut connu notamment du grand public. Aussi, l'a-t-il désigné lui-même, quelque temps avant de mourir, comme une "partie essentielle" de son oeuvre.

De même, on va commencer à publier des textes de gens par ailleurs parfaitement inconnus. Le cas le plus typique étant celui d'Henri-Frédéric Amiel que rien, sinon son journal, ne pouvait désigner à l'attention du public. Ce texte, de plus de 16 000 pages, représente sans aucun doute un cas extraordinaire. Frédéric Amiel, né en 1821 et devenu professeur d'université à Genève, va, durant trente ans, rédiger son journal qu'on commencera à éditer, en 1882, un an après sa mort. Il est à signaler que, bien avant cette date, du vivant de l'auteur, des extraits de celui-ci avaient déjà été publiés².

Parallèlement à cette croissance de la production autobiographique, la curiosité du public pour les figures célèbres de la vie intellectuelle ou artistique entraîne la prolifération d'une littérature biographique et la publication de livres de témoignage dès qu'un écrivain de quelque notoriété meurt. L'exemple le plus révélateur en est la collection de biographies publiées par Eugène de Mirecourt sous l'intitulé *Les contemporains*. Il s'agit de petites plaquettes, souvent sommaires et rudimentaires, faites de renseignements biographiques et de diverses anecdotes. En quelques années, ce directeur de collection en produit une centaine³.

On peut en effet penser que les croyances des auteurs et des lecteurs dans le "génie créateur", dans l'idéologie du don et dans l'exaltation du moi, ont sans aucun doute contribué aussi à accentuer la

¹ Chiffre cité dans Pommier (J.), "Introduction" in Renan (E.), *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* (1883), n. éd., Paris, Gallimard, 1983, p. XIII.

² Pour une lecture partielle de ce journal cf. Amiel (H.F.), *Du journal intime*, éd. et préf. Jaccard (R.), Paris, Éd. Complexe, 1987.

³ Lejeune (P.), *Je est un autre*, op. cit., p. 70.

présence de l'autobiographie comme document permettant d'expliquer l'oeuvre par la personnalité et la vie de l'écrivain. On peut donc supposer que l'individualisation de la figure de l'écrivain, "l'idéologie romantique du génie créateur"¹ qui affirme de plus en plus la volonté de l'auteur de déterminer lui-même les normes de son écriture indépendamment des traditions ou des goûts du public s'est accompagnée simultanément d'une "morale de la conviction qui incline à juger les oeuvres d'après la pureté de l'intention de l'artiste..."² et d'une tendance générale à la curiosité biographique. Tendance qui prend toute sa signification dans la volonté du critique de comprendre l'itinéraire d'un auteur afin de déchiffrer scrupuleusement les intentions, les raisons et la singularité d'une oeuvre. C'est notamment à partir de Sainte-Beuve qu'une partie de la critique a tendance à faire de l'auteur un principe d'intelligibilité de l'oeuvre. Discours du critique que le producteur reconnaît légitime d'ailleurs parce qu'il s'y sent reconnu. Dans le même mouvement, les auteurs sollicitent aussi de plus en plus "une lecture biographique de leur oeuvre"³. C'est dans ce contexte général que l'on peut mieux comprendre, par exemple, le succès important de la publication dans les années 1830-1840 du journal de Byron ou de celui de Goethe.

Ne faut-il pas voir aussi dans le développement, au XIX^{ème} siècle, d'une littérature autobiographique l'expression de nouvelles stratégies littéraires pour la gestion de la notoriété publique. Comment ne pas tenter l'hypothèse que des stratégies de gestion du capital symbolique peuvent rendre compte de la mise en place d'un programme autobiographique destiné à être publié du vivant ou non de son auteur. On doit ainsi mettre en évidence tout ce qui est impliqué pour la gestion d'une image personnelle, le fait qu'un auteur écrit une autobiographie de son vivant ou qu'un éditeur rend public un journal "intime" posthume. Il est peu d'écrits nous semble-t-il qui autant que les autobiographies influencent l'image que les lecteurs se font des auteurs. Se joue, sans aucun doute, dans ces écritures, une partie de leur renommée, c'est-à-dire la représentation que les lecteurs se font de la valeur, du sens et de la vérité de l'oeuvre et de l'individu. Elles

¹ Bourdieu (P.), "Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe", *Scolies*, 1, 1971, p. 7.

² Bourdieu (P.), "Champ intellectuel et projet créateur", op. cit., p. 871.

³ Bourdieu (P.), "Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe", op. cit., p. 9.

représentent également plus que cela. Dans le contexte général d'un champ intellectuel qui accorde une certaine importance aux marques et distinctions symboliques, on comprend les efforts des auteurs pour contrôler et transformer éventuellement les conditions de réception de leurs propres oeuvres. L'autobiographie est dès lors un bon moyen d'y parvenir. Par une sorte de retournement critique sur eux-mêmes et sur les pré-supposés engagés dans leurs oeuvres, ils aident ainsi à construire et à faire admettre le "sens public"¹ de celles-ci et l'image qu'ils souhaitent donner d'eux-mêmes. L'autobiographie peut enfermer en effet des indications sur la manière dont l'auteur a pensé son oeuvre, c'est-à-dire ce qui la distingue éventuellement, à ses propres yeux, de ses contemporains et de ses devanciers. Retour sur soi qui est aussi de nature à déterminer une transformation décisive du rapport que le producteur entretient avec son oeuvre. L'autobiographie exerce de réels effets symboliques et performatifs.

Mais l'accès à ce genre de pratiques n'est pas donné à tous. Pour en arriver là, il faut avoir conscience de la singularité et de l'exemplarité de son existence. Prise de conscience qui dépend éminemment de la position sociale occupée, dans un certain état du champ littéraire ou intellectuel, et de l'intériorisation du "sens des limites" comme "sens de ce que l'on peut ou que l'on ne peut pas 'se permettre'"². Nous pensons, en effet, que selon le capital symbolique détenu, à un moment donné du temps, l'individu se voit plus ou moins accordé "un ensemble déterminé de possibles légitimes"³ comme celles, par exemple, de rédiger son autobiographie.

Cependant, le récit du vraisemblable ne doit pas dépasser certaines limites. L'auteur doit savoir mettre des bornes à la curiosité biographique. Tout au long du XIX^{ème} siècle, les auteurs ne cessent d'ailleurs d'affirmer que si ces écritures sont pertinentes en soi, elles doivent toutefois faire preuve de certaines réserves. Dans ce qu'on dit de soi, il faut aussi se "surveiller". En général, les écrivains se défendent de mentionner les aspects particulièrement trop intimes. Il convient de rester modeste, discret et de s'excuser de cette "orgueilleuse faiblesse" qui

¹Bourdieu (P.), "Champ intellectuel et projet créateur", op. cit., p. 880.

² Bourdieu (P.), "Espace social et genèse des classes", op. cit., p. 5.

³ Bourdieu (P.), "Le champ littéraire", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89, septembre 1991, p. 40.

conduit l'auteur à parler de soi. Démarche qui est toujours suspectée de narcissisme, d'individualisme, de vanité, d'égoïsme, d'indulgence ou de complaisance à soi : "s'imaginer que les menus détails sur sa propre vie valent la peine d'être fixés, c'est donner la preuve d'une bien mesquine vanité"¹.

Ainsi, depuis le XVIIIème siècle, la publication des autobiographies, ne se borne pas à faire entrer ces écrits dans l'ordre du littéraire, mais les introduit dans l'ordre de la littérature en les constituant comme des objets légitimes d'études. Elles se voient investies par l'histoire de la littérature non seulement d'une valeur littéraire mais aussi d'un intérêt documentaire. On considérera généralement que les significations de ces écritures trouvent leurs fondements dans les textes eux-mêmes, hors des lectures et des contextes qui les construisent.

Face à la production autobiographique, l'histoire de la littérature se pose, principalement, deux problèmes : d'une part, celui du déchiffrement de ces textes et des origines réellement biographiques des épisodes évoqués, et, d'autre part, celui de l'interprétation des intentions conscientes et délibérées des auteurs, s'intéressant seulement de façon secondaire aux conditions sociales de la production des oeuvres.

II/SOCIOLOGIE ET FAIT LITTÉRAIRE.

Pierre Bourdieu a montré comment une véritable "science des oeuvres" était possible si l'on prenait en compte le concept de "champ littéraire"².

Pour envisager cette approche dans le cadre de notre étude, il convient, d'une part, de déterminer les courants sociologiques

¹ Renan (E.), *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, op. cit., p. 2.

² Cf. Bourdieu (P.), "Champ intellectuel et projet créateur", op. cit. ; "Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe", op. cit. ; "Le marché des biens symboliques", *L'année sociologique*, 22, 1971, pp. 49-126 ; "L'invention de la vie d'artiste", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2, mars 1975, pp. 67-93 ; "Mais qui a créé les créateurs ?" in Bourdieu (P.), *Questions de sociologie*, op. cit., pp. 207-221 ; "Le champ intellectuel. Un monde à part" in Bourdieu (P.), *Choses dites*, op. cit., pp.167-177 ; "Le champ littéraire", op. cit. ; *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, op. cit. ; "Pour une science des oeuvres" in Bourdieu (P.), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, op. cit., pp. 61-89...

avec lesquels elle doit rompre pour se constituer, notamment tous ceux qui accordent une priorité essentielle aux déterminismes socio-économiques, à la mise en relation des caractéristiques des productions littéraires, aux caractéristiques sociales des producteurs, au repérage dans la structure des oeuvres des représentations et des idéologies des groupes le plus souvent dominants et, d'autre part, de restituer les fondements théoriques et méthodologiques d'une sociologie du "champ littéraire" qui nous paraît particulièrement apte pour rendre compte des conditions sociales de production des écrits autobiographiques.

A) Posture et critique du "structuralisme génétique".

Il semble important de rendre compte ici, au travers du "structuralisme génétique", d'une des approches majeures de l'histoire intellectuelle. Sans en faire une analyse systématique, nous souhaitons cependant mettre en évidence quelques uns de ses principes fondamentaux. Aux dires de Roger Chartier, c'est une "distance vis-à-vis des modalités traditionnelles, biographique et positiviste, de l'histoire des idées qui sous-tend son projet. Comme chez Febvre, comme dans l'histoire des mentalités, il s'agit avant tout de construire l'articulation entre les pensées et le social"¹.

1 - Des postulats explicatifs.

Les analyses représentées par le "structuralisme génétique" sont celles où s'inscrivent les apports principaux de la sociologie littéraire et artistique inspirée du Marxisme. Ses principaux porte-parole étant

¹ Chartier (R.), *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, op. cit., p. 43.

Lucien Goldmann¹ et György Lukács² .

Ces auteurs partagent certaines convictions selon lesquelles les représentations artistiques et littéraires reflètent d'une certaine manière la situation socio-économique des écrivains et des groupes qui en sont les destinataires. Selon eux, les conditions sociales déterminent différents groupes sociaux qui répondent à leur tour à ces conditions en produisant une littérature ou un art qui leur est propre. Les structures des groupes sociaux engendrent donc des structures littéraires par l'intermédiaire de ce que Lucien Goldmann nomme la "vision du monde" comme expression des conditions sociales d'un groupe donné : "on présuppose en effet que comprendre l'oeuvre d'art, ce serait comprendre la vision du monde propre au groupe social à partir ou à l'intention duquel l'artiste aurait composé son oeuvre, et qui, commanditaire ou destinataire, cause ou fin, ou les deux à la fois, se serait en quelque sorte exprimé à travers l'artiste, capable d'explicitier à son insu des vérités et des valeurs dont le groupe exprimé n'est pas nécessairement conscient"³ .

Ainsi, György Lukács a utilisé cette méthode d'analyse au cas particulier du roman⁴ . Il a mis en parallèle les valeurs implicites constituant l'univers du héros romanesque et celles qui régissent le monde auquel il est confronté. Ainsi, selon lui, le roman historique tel que l'on peut l'appréhender aux XVII^{ème}, XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles n'est qu'un reflet artistique ou une expression culturelles des bouleversements socio-historiques à l'oeuvre durant cette période. Dans cette perspective, les oeuvres ne sont donc compréhensibles que dans leurs rapports à la classe sociale qui en est le destinataire.

Lucien Goldmann qui se considère comme l'un des "disciples" de György Lukács va même plus loin dans la recherche des homologues culturelles. La méthode "structuraliste-génétique" qu'il va tendre à fonder explicite comme problématique centrale que le caractère collectif de la création littéraire tient au fait que les structures

¹ Cf. plus particulièrement Goldmann (L.), *Le Dieu caché. Étude sur la vision tragique dans les pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine* (1955), n. éd., Paris, Gallimard, 1976 ; *Pour une sociologie du roman* (1964), n. éd., Paris, Gallimard, 1986.

² Cf. plus particulièrement Lukács (G.), *La théorie du roman* (1963), n. éd., Paris, Gallimard, 1989.

³ Bourdieu (P.), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, op. cit., p. 284.

⁴ Lukács (G.), *La théorie du roman*, op. cit.

des oeuvres sont homologues aux structures mentales de certains groupes sociaux.

L'idée maîtresse du "structuralisme génétique" repose sur le principe que ce sont les groupes sociaux qui sont les véritables sujets de la création culturelle. Le sociologue de la littérature partira dès lors à la recherche d'une homologie de structure entre l'idéologie du groupe social et la pensée de l'oeuvre. Le concept de "vision du monde" développé par Georg Lukàcs permet précisément de penser ce rapport. Lucien Goldmann à la suite de cet auteur est conduit à définir cette "expression psychique"¹ comme étant "l'extrapolation conceptuelle jusqu'à l'extrême cohérence des tendances réelles, affectives, intellectuelles et même motrices des membres d'un groupe"². Chez cet auteur, la notion de vision du monde n'est donc pas si loin de ceux d'"outillage mental" et d'"habitus" développés respectivement par Lucien Febvre, Erving Panofsky et Pierre Bourdieu. Ainsi, la richesse de ce concept tient au fait "qu'il permet d'articuler, sans les réduire l'une à l'autre, d'une part, la signification d'un système idéologique, décrit en lui-même, d'autre part, les conditions sociopolitiques, qui font qu'un groupe ou qu'une classe déterminés, en un moment historique donné, partage, plus ou moins, consciemment ou non, ce système idéologique"³.

Dans son ouvrage *Le dieu caché. Étude sur la vision tragique dans les pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, Lucien Goldmann applique sa problématique et sa méthode à deux auteurs et à deux oeuvres classiques que rapproche, selon lui, la même vision du monde. Il arrive à mettre en évidence une structure intellectuelle commune entre les pensées de Blaise Pascal (1632-1662) et le théâtre de Jean Racine (1639-1699). Ces deux auteurs, liés à la magistrature de robe et aux milieux jansénistes, se rapprochent notamment par une commune critique de la raison et de la volonté humaines.

Le XVII^{ème} siècle est caractérisé, d'après Lucien Goldmann, par un développement parallèle et concomitant, du Jansénisme et de l'appareil bureaucratique central. Cet auteur est aussi amené à constater un lien privilégié entre cette tendance religieuse et la noblesse de robe.

¹ Goldmann (L.), *Le Dieu caché. Étude sur la vision tragique dans les pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, op. cit., p. 29.

² Ibid., p. 349.

³ Chartier (R.), *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, op. cit., p. 46.

Ainsi, il existe un rapport d'affinité complexe entre ce courant réformateur du Catholicisme français qui vise la défense de la stricte moralité chrétienne et de l'intégrité doctrinale et la noblesse de robe. L'auteur tente alors de montrer, au travers de cette fameuse "notion de vision du monde"¹, l'homologie qui existe entre le développement de la "vision tragique"² du monde, en l'occurrence le Jansénisme qui privilégie la rigueur religieuse et "l'impossibilité radicale de réaliser une vie valable dans le monde"³, et la situation socio-économique de la noblesse de robe, dépendante du roi, dépossédée de son pouvoir et de ses privilèges, nostalgique de sa puissance sociale lors de la construction de l'état absolutiste. Le jansénisme est dès lors la structure homologue qui correspond à la noblesse de robe au niveau de la vision du monde, celle-ci se caractérisant par l'absence d'avenir et la valorisation du présent et de l'éternité.

Dans ce schéma général, l'homme est à la fois grand et petit, toujours en quête de valeurs authentiques qu'il ne peut pas réaliser dans la vie et dans le monde. Aussi doit-il placer son espérance dans la religion et en Dieu. La théologie janséniste développe en effet l'idée d'un "dieu caché"⁴ qui est à la fois "présent et absent"⁵ et qui aide les élus pourvu qu'ils veulent le chercher et se soumettent à sa "loi" : "c'est un Dieu qui exige et qui juge"⁶.

Le rapport entre le croyant et Dieu est structuré à l'image du rapport existant entre les magistrats qui composent la noblesse de robe, magistrature soumise et respectueuse, et le roi.

Cette démonstration qui applique, face à une thématique classique, une méthode cohérente et structurée a sans aucun doute contribué à donner aux études littéraires leur véritable légitimité scientifique. En établissant scrupuleusement les objets de son étude, Lucien Goldmann s'émancipe rapidement d'une histoire littéraire qui se contente trop souvent d'une recherche des sources pour déterminer les

¹ Goldmann (L.), *Le Dieu caché. Étude sur la vision tragique dans les pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, op. cit., p. 24.

² Ibid., p. 13.

³ Ibid., p. 117.

⁴ Ibid., p. 45.

⁵ Ibid., p. 46.

⁶ Ibid., p. 47.

conditions sociales de la production des oeuvres littéraires.

Cet auteur s'est engagé dans l'analyse des rapports existants entre les structures sociales, les attitudes mentales et les outils intellectuels à travers le concept de "vision du monde" qui "permet une triple opération : assigner une signification et une position sociales définies aux textes littéraires et philosophiques, comprendre les parentés qui existent entre des oeuvres de forme et de nature opposées, discriminer à l'intérieur d'une oeuvre individuelle les textes 'essentiels' (l'adjectif est de Goldmann), constitués comme un tout cohérent, auquel chaque oeuvre singulière doit être rapportée"¹

Ainsi, cette approche entreprend une réflexion de poids sur le lien entre la création individuelle et la création collective. L'inventivité étant un lieu de convergence entre les structures sociales, l'organisation économique, les idées, les rites et les instruments intellectuels disponibles.

Après avoir tenté de présenter succinctement la richesse d'une démonstration pertinente et convaincante, il convient d'en déterminer toutefois les éventuelles limites.

2 - Critiques et réfutations.

Bien que la problématique de l'homologie développée par Lucien Goldmann soit intéressante et bien illustrée, il n'empêche qu'elle présente de nombreux problèmes et de multiples questions : est-ce qu'un seul "individu exceptionnel"² peut rendre compte, à lui seul, de toute une époque et de la conscience du groupe social dont il fait partie ? Une oeuvre d'art peut-elle être réduite, pour sa compréhension, à ses seules conditions sociales de production ? Constitue-t-elle un "simple" discours sans aucune spécificité de fonctionnement ? Est-ce que seuls "les grands textes du passé"³ sont susceptibles d'exprimer le "maximum de

¹ Chartier (R.), *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, op. cit., pp. 43-44.

² Goldmann (L.), *Le Dieu caché. Étude sur la vision tragique dans les pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, op. cit., p. 349.

³ *ibid.*, p. 349.

conscience possible du groupe social"¹ ? "Mais de quel groupe s'agit-il ? De celui dont l'artiste est lui-même issu -et qui peut ne pas coïncider avec le groupe dans lequel se recrute son public- ou du groupe qui est le destinataire principal ou privilégié de l'oeuvre- ce qui suppose qu'il y en ait toujours un et un seul ? Rien n'autorise à supposer que le destinataire déclaré, quand il existe, commanditaire, dédicataire, soit le véritable destinataire de l'oeuvre et qu'il agisse en tout cas comme cause efficiente ou comme cause finale sur la production de l'oeuvre"² .

Autant de questions qui doivent nous faire comprendre de quelle manière le modèle théorique construit par Lucien Goldmann est tendanciellement réducteur.

Ce modèle qui consiste à mettre en relation deux variables très éloignées, en l'occurrence la structure sociale et les créations littéraires, sous-estime, nous semble-t-il, une médiation très importante, à savoir l'espace à l'intérieur duquel les oeuvres sont produites c'est-à-dire ce que Pierre Bourdieu nomme "le champ de production culturelle". Il conviendrait plutôt d'établir une homologie entre l'espace des oeuvres et l'espace des producteurs.

Nous pensons que l'oeuvre d'art doit être appréhendée dans une perspective relationnelle d'ensemble. La valeur d'une production intellectuelle, sa signification, son mode de fonctionnement et sa reconnaissance sociale ne pouvant être déterminés, en effet, qu'en rapport à un public, à des auteurs contemporains et à des instances de consécration. Dès lors, comment une oeuvre d'art accède-t-elle, reconnue comme telle, au public ? Autant de questions que cette théorie n'aborde pas.

Partant, contrairement au modèle développé par Lucien Goldmann, nous postulons que la sociologie de la littérature ou plutôt la sociologie de la culture doit plus particulièrement s'intéresser aux processus globaux qui vont de la création aux circuits de légitimation, de diffusion et de consommation. Elle se doit d'interroger aussi, de manière plus prépondérante encore, les conditions de la production de la valeur littéraire et de la figure sociale que représente l'auteur afin de répondre à la question posée par Pierre Bourdieu à savoir : qui crée les créateurs ?

¹ Goldmann (L.), *Le Dieu caché. Étude sur la vision tragique dans les pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, op. cit., p. 27.

² Bourdieu (P.), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, op. cit., p. 284.

Ainsi, il semble judicieux, pour restituer la complexité des écritures littéraires, d'étudier leurs conditions de production, de circulation et de réception ainsi que leur mode de fonctionnement. On ne peut négliger, en effet, le fait que la mise en forme et la réception de l'intention expressive du créateur, médiatisée par les référents et l'histoire du champ littéraire, renvoie à un processus social particulièrement complexe qui permet d'appréhender la création littéraire comme le fruit d'un travail social de mise en forme. Selon nous, il faut penser une production intellectuelle ou artistique à la fois dans la spécificité de l'histoire de son genre ou de sa discipline, dans son rapport aux autres productions culturelles qui lui sont contemporaines et dans ses relations aux différents référents situés dans d'autres champs sociaux. Appréhender un texte ou comprendre un modèle de pensée reviendra à envisager l'ensemble de ces différentes variables. Ainsi, cette démarche et cette procédure peuvent constituer l'objet même de l'histoire et de la sociologie des pratiques intellectuelles : "c'est à condition de prendre pour objet le projet créateur comme rencontre et ajustement entre des déterminismes et une détermination que la sociologie de la création intellectuelle et artistique peut dépasser l'opposition entre une esthétique interne, qui s'impose de traiter l'oeuvre comme un système portant en lui-même sa raison et sa raison d'être, définissant lui-même, dans sa cohérence, les principes et les normes de son déchiffrement, et une esthétique externe qui, le plus souvent au prix d'une altération réductrice, s'efforce de mettre l'oeuvre en rapport avec les conditions économiques, sociales et culturelles de la création artistique"¹.

B) Pour "une science des oeuvres". Fondements et méthode.

De nos jours, la littérature constitue un domaine spécifique d'activités, avec ses règles de fonctionnement, ses valeurs, ses codes, d'autant plus efficaces qu'ils paraissent aller de soi. Il s'est en effet progressivement différencié des autres sphères sociales précisément en

¹ Bourdieu (P.), "Champ intellectuel et projet créateur", op. cit., p. 905.

raison des questions singulières que posent son autonomie et ses valeurs.

L'analyse du champ littéraire telle que l'a entreprise Pierre Bourdieu permet d'entrevoir, au travers d'un modèle théorique complexe, la possibilité de fonder une sciences des oeuvres que nous allons tenter maintenant de décrire le plus précisément possible.

1 - Principes généraux.

L'histoire de la vie culturelle, en Occident, permet de comprendre comment le champ intellectuel s'est progressivement constitué.

Longtemps dominée, l'activité culturelle s'est progressivement mise en place en un champ intellectuel, à mesure que les créateurs s'autonomisaient, économiquement et socialement, en face des pouvoirs de l'aristocratie et de l'Eglise ainsi que de ses valeurs éthiques et esthétiques. Le monde intellectuel renforce son autonomie à mesure qu'apparaissent des instances particulières de sélection et de consécration placées en état de concurrence pour la légitimité culturelle.

A mesure que se sont multipliées et différenciées les instances de consécration intellectuelle (académies, salons, maisons d'édition...) et que le public s'est étendu et diversifié du fait d'un accroissement de la scolarisation, le champ intellectuel apparaît de plus en plus comme un système intégré, toujours plus complexe et indépendant des influences externes.

Le champ littéraire s'est constitué de plus en plus comme un champ de relations. Les créateurs se sont insérés en effet dans de nombreux rapports avec les autres producteurs, avec les instances de transmission et de critique, avec les éditeurs comme intermédiaires indispensables et avec les différentes institutions de légitimité, de consécration et de reproduction que représente, par exemple, le système d'enseignement.

C'est dans la mesure où le champ littéraire gagne en autonomie, s'organise et complexifie ses relations que les écrivains se

présentent comme des créateurs indépendants, libres, "revendiquant l'autorité en vertu de leur charisme"¹. Cette proclamation de la vertu suprême de la liberté s'accompagne aussi du refus de toutes les nécessités vulgaires, affirmant par là le culte de la forme pour elle-même et de la spécificité de la création littéraire. L'art ne peut avoir de valeur qu'en lui-même. Il est purement gratuit. Cette opposition entre l'art et l'argent repose en fait sur le refus de toute justification sociale de l'art et de l'artiste. Les prises de position de certains écrivains sont à ce titre fort révélatrices : "or, je maintiens qu'une d'oeuvre d'art digne de ce nom et faite avec conscience est inappréciable, n'a pas de valeur commerciale ne peut pas se payer"². Certains écrivains, comme Leconte de Lisle, vont même jusqu'à voir dans le succès immédiat le signe d'une médiocrité intellectuelle.

Ainsi, l'artiste peut vivre l'échec comme un "signe d'élection" ou le succès trop rapide et trop éclatant comme une menace de "deshonneur" : "le culte du désintéressement est le principe d'un prodigieux renversement, qui fait de pauvreté richesse refusée, de richesse spirituelle. Le plus pauvre des projets intellectuels vaut une fortune, celle qu'on lui sacrifie. Mieux, il n'est pas de fortune temporelle qui puisse rivaliser avec lui, puisqu'il lui serait en tout cas préféré"³. Et d'ajouter "on est en effet dans un monde économique à l'envers : l'artiste ne peut triompher sur le terrain symbolique qu'en perdant sur le terrain économique (au moins à court terme), et inversement (au moins à long terme)"⁴.

Pourtant, comme le signale Pierre Bourdieu, cette idéologie de la liberté est toute formelle. Le mépris témoigné à l'égard du succès n'est, d'après cet auteur, qu'un moyen d'échapper aux déterminations qui font partie de la condition d'écrivain. Condition qui doit faire face au désengagement de l'état, à l'augmentation incontrôlée du nombre de producteurs et à la dépendance accrue à l'égard des mécanismes économiques. Toute cette mystique qui sacralise l'art et ses représentants n'est, sans doute, que l'expression de la situation particulière inhérente à

¹ Bourdieu (P.), "Le marché des biens symboliques", op. cit., p. 74.

² Flaubert (G.) cité in Bourdieu (P.), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, op. cit., p. 121.

³ Bourdieu (P.), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, op. cit., p. 55.

⁴ Ibid., p. 123.

la position d'auteur. Cette idéologie de la création fruit de la liberté et de l'inspiration et cette représentation désintéressée de la culture, comme une réalité supérieure qui ne peut être compatible avec les lois vulgaires de l'économie, est aux dires de Pierre Bourdieu "comme autant de ripostes à la menace que les mécanismes d'un marché obéissant à sa dynamique propre font peser sur la production en substituant aux demandes d'une clientèle choisie les verdicts imprévisibles d'un public anonyme..."¹.

Au terme de toute une série de transformations essentielles, la littérature s'est donc imposée, au XIX^{ème} siècle, comme une valeur sociale reconnue, capable d'entrer dans le réseau des échanges sociaux, aussi bien pour l'acquisition de diplômes que pour un enjeu de distinction. Une telle consécration suppose, comme nous l'avons dit, l'existence d'instances de jugement et de légitimation qui "régulent" l'activité littéraire. Ces institutions sont à leur tour toujours en transformation du fait que cet espace social est au centre d'enjeux sociaux particuliers, d'intérêts précis et d'oppositions données. C'est une des raisons pour lesquelles la hiérarchie des notoriétés, des genres, des styles et la définition même de la littérature font l'objet d'incessants conflits. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

2 - La structure du champ littéraire.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'histoire du champ littéraire peut être comprise, d'après Pierre Bourdieu, comme l'histoire de l'autonomisation du système de production des biens symboliques. Biens qui entrent de plus en plus dans des relations complexes de production, de circulation et de consommation.

Le champ littéraire est, à partir du XIX^{ème} siècle, non seulement un espace de relations mais aussi un lieu de compétition pour la reconnaissance sociale. C'est dans cette perspective que le champ littéraire devient en ce siècle un monde social tout à fait particulier et que l'auteur peut devenir un personnage singulier accédant à la gloire du

¹ Bourdieu (P.), "Le marché des biens symboliques", op. cit., p. 54.

nom illustre.

Cependant, si cette figure sociale prend de plus en plus d'ampleur, il ne faut pas omettre de préciser que le champ littéraire occupe, au sein du champ du pouvoir, une position dominée. Les écrivains constituent, d'après Pierre Bourdieu, "la fraction dominée de la classe dominante"¹. Ils sont à la fois dominants et consacrés, en tant que détenteurs du pouvoir et des privilèges que confèrent la possession du capital culturel, et dominés dans leurs rapports avec les détenteurs du pouvoir économique et politique. Etant ni des privilégiés, ni de véritables prolétaires, les auteurs n'ont comme ressources pour échapper à ces contradictions liées à l'ambiguïté de leur position dans l'espace social que de revendiquer une image symbolique particulière. L'affirmation du monde de l'art comme "un monde à part", "un empire dans un empire"² est donc un moyen efficace de distinction par rapport aux autres groupes sociaux.

Le champ littéraire s'organise aussi selon une structure sociale que l'on retrouve quasiment à toute époque.

Le champ littéraire comme bien d'autres espaces sociaux a ses "dominants" et ses "dominés", ses "conservateurs" et son "avant-garde", ses "lutttes subversives" et ses mécanismes de reproduction. Il n'en demeure pas moins que cette structure et ces luttes revêtent en son sein une forme tout à fait spécifique. Le champ littéraire qui se constitue définitivement au XIX^{ème} siècle relève en effet jusqu'à nos jours des mêmes principes. Il y est question de pouvoir (celui de publier ou de refuser la publication), de capital (celui de l'auteur consacré et reconnu), de luttes, de rapports de force, de stratégies ou d'intérêts.

Ces luttes de concurrence et ces rapports de force revêtent en réalité une dimension particulière. Ils ont pour principe une espèce très particulière de capital, à savoir le "capital symbolique" comme capital de reconnaissance ou de consécration mais aussi de "légitimation de l'arbitraire" permettant ainsi de transformer des "relations arbitraires de domination en relation légitimes"³. La nature de cette reconnaissance ne se mesure, dans cet espace social, ni à la réussite

¹ Bourdieu (P.), "Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe", op. cit., p. 17.

² Bourdieu (P.), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, op. cit., p. 90.

³ Bourdieu (P.), *Le sens pratique*, op. cit., pp. 210-211.

commerciale (elle en est plutôt à l'opposé) ni à la consécration institutionnelle (comme l'appartenance aux académies ou l'obtention de certains prix). La hiérarchie selon la consécration devient l'inverse de la hiérarchie des revenus et c'est pour ce fait que le XIX^{ème} rompt définitivement avec les siècles précédents qui établissaient une correspondance à peu près parfaite entre ces deux hiérarchies, les plus consacrés, notamment les poètes et les savants, obtenant pensions, abbayes, évêchés.

Aussi, l'origine de bien des transformations du champ littéraire se trouve dans les luttes pour le monopole de la distinction et pour la consécration la plus légitime. Ces luttes opposent, d'une part, ceux qui occupent des positions dominantes (en fonction de leur capital) et qui sont portés à la conservation et à la défense de l'ordre établi et, d'autre part, ceux qui sont préposés à la rupture, à la critique des formes établies, à la contestation des modèles en vigueur. D'un côté, on distingue des "stratégies de conservation" pour des agents ayant un certain capital et, de l'autre, des "stratégies de subversion" en vue de l'accroissement de celui-ci par la transformation des valeurs et des règles de fonctionnement du champ littéraire¹.

Le champ littéraire doit se comprendre comme un ensemble de positions d'écrivains ou de groupes littéraires luttant pour la domination symbolique. L'analyse de cet espace nécessite de passer par la compréhension de ce système de positions et de propriétés sociales. Le champ est en effet un réseau de relations où chaque position est définie par des propriétés particulières et par des relations spécifiques aux autres positions.

Ainsi, le champ littéraire se définit à la fois par un espace de positions et par une inégale distribution des espèces de capital ou de pouvoir dont la possession commande l'obtention de certains profits comme le prestige littéraire. Les luttes sociales au sein du champ littéraire ou intellectuel plus généralement visent toujours à transformer ou à conserver le rapport de forces entre toutes les positions en présence.

Plus généralement, les positions sociales que les différents groupes d'écrivains occupent dans ce système tendent à devenir le principe explicatif de leurs prises de position. Chacune de celles-ci

¹ Bourdieu (P.), *Questions de sociologie*, op. cit., p. 198.

qu'elles soient thématiques ou stylistiques se définissant par rapport à l'univers des prises de position possibles dans un état donné du champ littéraire.

Pour rendre compte d'une production littéraire, Il faudra construire, d'après Pierre Bourdieu, l'homologie qui existe entre l'espace des oeuvres, l'espace des producteurs et celui des institutions de production (revues, maisons d'édition...). Ainsi, aux différentes positions dans le champ littéraire telles qu'on peut les cerner en prenant en compte le genre pratiqué, les lieux de publication, les indices de consécration, l'origine sociale et géographique, correspondent à des prises de position dans l'espace des modes d'expression et des formes littéraires.

Dans ces conditions, la sociologie du champ littéraire, telle que l'entend Pierre Bourdieu, doit donc se faire simultanément avec l'analyse de l'origine des structures mentales fruit de l'intériorisation des positions sociales.

III/ VERS UNE THÉORIE DU DISCOURS AUTOBIOGRAPHIQUE.

Pour pouvoir rompre avec toutes les prénotions qui ont pour elles la force de l'évidence, notre approche des pratiques autobiographiques doit se distinguer tout à la fois de l'idéologie charismatique de la création littéraire et de tous les discours qui pensent généralement ces écritures à travers les catégories de l'influence ou du déterminisme. Rendre compte précisément de ces écritures, que nous considérons comme des discours, passe par une réflexion qui ne doit pas réduire ces pratiques à la seule "volonté" et intentions de l'auteur ou encore aux seules déterminations de la condition sociale.

Nous privilégierons donc dans ce travail une interrogation méthodique sur le sens même de l'écriture autobiographique. Ce qui nous intéresse ce n'est pas seulement le contenu objectif et factuel des textes retenus mais aussi les conditions de possibilité de l'écriture des souvenirs. Pourquoi écrit-on ? Avec quels objectifs et à partir de quelle légitimité ? Quelle image de soi veut-on construire ?... Autant de

problèmes qu'on devra résoudre et qui supposeront que l'on restitue les logiques qui peuvent expliquer ces écritures. On passera des énoncés aux situations et aux modes d'énonciation afin de restituer tout ce qu'il y a de plus impersonnel dans ces discours prétendument personnels.

L'intérêt, pour notre sujet d'étude, de l'approche développée par Pierre Bourdieu, tient au fait, comme nous avons essayé de le mettre en évidence tout au long de ce chapitre, qu'elle s'intéresse à la "genèse" sociale des pratiques, des discours et des représentations, à ce qui les produit et à ce qu'ils produisent. Elle permet aussi de rendre compte des discours, en tant qu'espace de prises de position, dans leurs relations à l'espace des positions occupées par ceux qui les produisent. La signification sociologique de "cette inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie"¹ ne sera dégagée que si les espaces de positions et de prises de position sont pris en considération.

A) Les conditions de la production autobiographique.

Les questions essentielles qu'il nous faudra résoudre, tout au long de cette recherche, seront précisément celles de savoir quelles sont les origines des différentes thématiques et représentations que nous donnent à lire les récits autobiographiques en tant que discours et quels rapports entretiennent-elles avec les structures d'ensemble des champs sociaux et du champ universitaire plus spécialement ?

Sans une compréhension des positions qui définissent le champ universitaire et des trajectoires et dispositions de ceux qui les occupent, il est impossible en effet d'expliquer pleinement ces autobiographies : pourquoi on écrit ? Comment sont sélectionnés certains événements ? De quelle manière cela est dit et avec quels effets sociaux ? On ne peut donc rendre raison de ces écritures qu'à condition de mettre en rapport les conditions sociales de production de ces dispositions (habitus) avec leurs conditions de mise en oeuvre dans les autobiographies. C'est grâce à cette mise en évidence que l'on peut définir les intérêts qui sont à l'origine du passage à "l'acte

¹ Bourdieu (P.), "L'illusion biographique", op. cit., p. 68.

autobiographique”.

Aussi, la démarche développée par Pierre Bourdieu nous permettra de voir “dans les propriétés les plus typiquement formelles des discours les effets des conditions sociales de leur production et de leur circulation”¹.

1 - Structures autobiographiques et structures mentales.

Pour respecter ce programme de recherche, il faut aller au-delà des propriétés formelles des textes et les envisager, d’une part, à partir de leurs conditions de production et, d’autre part, comme des discours construits selon des catégories et des schèmes de perception. Il convient, plus précisément, de mettre en évidence, l’origine de ces catégories mentales ainsi que le système de relations existant entre les positions sociales détenues par les auteurs et la constellation de représentations qu’ils explicitent dans leurs oeuvres. C’est affirmer comme un postulat théorique essentiel que la pratique autobiographique dépend pour une grande part de la position de l’auteur dans les différents champs sociaux, position qui “commande” à son tour la forme de l’écrit et sa reconnaissance sociale.

Il est nécessaire de montrer que les structures formelles que nous donnent à lire les oeuvres sont l’expression de déterminants sociaux qui s’exercent, d’une part, à travers l’habitus des producteurs et, d’autre part, à travers les valeurs, les demandes et les contraintes sociales qui sont inscrites dans les positions particulières qu’ils occupent dans le champ social et universitaire. Les pratiques autobiographiques se situent donc au point de rencontre entre des habitus et certaines positions dans l’espace social. L’écriture autobiographique grâce à laquelle l’universitaire construit sa propre image peut ainsi être décrite comme la relation entre une fonction professorale qui est préexistante (avec des “obligations”, des attributs, des traditions...) et un habitus qui le “prédispose” à rédiger, selon certaines configurations, ses souvenirs.

¹ Bourdieu (P.), *Ce que parler veut dire. L’économie des échanges linguistiques*, op. cit., p. 165.

C'est parce que les auteurs intériorisent les valeurs et l'histoire de leur groupe social d'appartenance que l'on peut expliquer bien des points communs entre les récits autobiographiques comme cette manière commune et impersonnelle de parler de soi. L'expression autobiographique véhicule, selon nous, des formes partagées, collectives et institutionnalisées de discours sur soi. Il faut dès lors se demander non seulement pourquoi certains professeurs sont arrivés à écrire leurs souvenirs, mais comment, étant donné leur origine sociale et leur position dans le champ universitaire, ils ont produit des oeuvres esthétiques qui présentent des différences mais aussi bien des similitudes.

Ainsi, nous renonçons à privilégier, dans les récits étudiés, l'inédit, l'originalité, le particulier, le singulier pour davantage mettre en avant tout ce qu'il y a de répété, de partagé, d'habituel, de récurrent et de redondant. La plus grande vigilance doit aussi être accordée à ce qui est dissimulé, le danger étant d'expliquer ces silences comme des omissions ou de simples oublis. Or, ces derniers, constituent, selon nous, une variable essentielle qui renvoie, plus fondamentalement, aux limites socialement définies de ce qui est reconnu comme biographique et pertinent pour rendre compte d'une vie.

2 - Un modèle général d'interprétation.

Nous avons tenté de montrer, tout au long de ce chapitre, que l'étude des quatre textes que nous avons retenus, devra passer par une explicitation, du fait de notre problématique générale, des rapports existants entre les structures sociales et les structures mentales engagées dans ces récits. L'étude des autobiographies nous permet, en effet, de mettre à jour un monde de sens commun, d'opinions partagées, de croyances établies, d'idées reçues, de représentations qui se réfère à la manière collective dont les universitaires se perçoivent et qui est conforme aux intérêts liés à leur position.

Cela supposera qu'on rompt avec toute une série de prénotions consistant notamment à croire qu'il existe un rapport "désintéressé" de sincérité, de vérité, de spontanéité et de lucidité entre

l'auteur et son discours. Notre démarche implique qu'on mette en évidence le travail symbolique de mise en forme entrepris par les auteurs. A la suite de Roger Chartier, on peut l'appréhender comme autant d'"opération(s) de construction de sens"¹. Opérations qui reposent, d'une part, sur l'obéissance "aux règles d'une 'police' discursive"² et au respect de certaines "conventions" sociales et littéraires "héritées" comme l'autoréférence personnelle, le titre ou le sous-titre, les notes introductives...dont "l'assimilation" par l'autobiographe constituent non seulement "un principe de contrôle de la production du discours"³ mais aussi une modalité essentielle de socialisation et d'intégration au champ littéraire et, d'autre part, sur la mise en forme du récit au travers de sa composition dans des chapitres et paragraphes distincts et progressifs, l'usage complexe et combiné des temps du présent et du passé, la force et l'effet "de vérité" de certaines remémorations, le procédé consistant davantage à ébaucher des souvenirs, à susciter des émotions qu'à expliciter des explications, la dramatisation de quelques faits, la présence d'un "style" le plus souvent didactique et démonstratif et la reconstitution de dialogues, parfois en patois, faisant plus "vivant", contribuant ainsi à une meilleure réception du texte par le public.

Autant de procédés et de techniques rhétoriques qui produisent aussi des représentations du monde social. On peut donc supposer, à la suite de Pierre Bourdieu, que celles-ci ne sont pas "un donné ou, ce qui revient au même, un enregistrement, un reflet, mais le produit d'innombrables actions de construction qui sont toujours déjà faites et toujours à refaire"⁴. Elles se donnent à voir "dans les mots communs, termes performatifs qui font le sens du monde social autant qu'ils l'enregistrent, mots d'ordre qui contribuent à produire l'ordre social en informant la pensée de ce monde et en produisant les groupes qu'ils désignent et qu'ils mobilisent"⁵.

¹ Chartier (R.), "Le monde comme représentation", *Annales E.S.C.*, 6, novembre-décembre 1989, p. 1509.

² Foucault (M.), *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, op. cit., p. 37.

³ Ibid., p. 37.

⁴ Bourdieu (P.), "La paysannerie, une classe-objet", op. cit., p. 2.

⁵ Ibid., p. 2.

B) Quelques propriétés théoriques de l'écriture autobiographique.

Comme nous l'avons déjà signalé, l'intérêt d'une telle recherche réside dans le fait qu'elle tend à évaluer de quelle manière les écritures autobiographiques sont produites et à saisir le mode de présentation de celles-ci. En rendant compte de leur agencement discursif, de leur mode de présentation, des thématiques privilégiées, des significations proposées, des références et repères retenus, nous serons le plus à même de comprendre, d'une part, comment les auteurs envisagent la lecture de leurs textes et, d'autre part, le type de "relations" qu'ils souhaitent entretenir avec leurs lecteurs. C'est en prenant en compte aussi de telles dimensions que l'on pourra restituer, dans leur complexité, les pratiques d'écriture autobiographique et leurs effets sociaux. Il faut donc "saisir la création comme un procès général qui vise à produire, en même temps que les oeuvres, la réception adéquate de ces oeuvres par la création ou la diffusion des catégories de perception..."¹.

1 - Le discours autobiographique comme discours performatif.

L'autobiographie ne représente pas n'importe quel discours. Elle constitue avant tout, selon nous, un discours narratif, rétrospectif et autoréflexif qui s'efforce de raconter une histoire personnelle réelle et vécue et qui, de plus, dans le cas qui nous intéresse, à la différence du "strict" journal intime, vise à être connue et consommée.

Dans ces conditions, on postule, en tout premier lieu, que les pratiques littéraires dites autobiographiques engagent des actes de construction, de mise en forme, de sélection mettant en jeu des structures mentales complexes. L'auteur ne s'appuie pas sur des images, des faits stockés dans la mémoire une fois pour toutes, mais sur des idées continuellement travaillées, reconstruites, modelées : "le souvenir est

¹ Chamboredon (J.C.), "Production symbolique et formes sociales. De la sociologie de l'art et de la littérature à la sociologie de la culture", op. cit., p. 513.

dans une très large mesure une reconstruction du passé à l'aide de données empruntées au présent, et préparées d'ailleurs par d'autres reconstructions faites à des époques antérieures et d'où l'image d'autrefois est déjà sortie bien altérée"¹. Marc Bloch lie aussi étroitement mémoire et reconstruction : "la mémoire collective comme la mémoire individuelle, ne conserve pas précisément le passé : elle le retrouve ou le reconstruit sans cesse, en partant du présent... Toute mémoire est un effort"².

Le problème n'est donc pas, pour nous, celui de la sincérité et de l'exactitude des témoignages présentés. Mais bien plutôt de s'interroger sur les raisons et les procédés qui peuvent expliquer le travail de sélection, de neutralisation, d'effacement etc... Dans cette optique, ce qui semble se jouer, selon nous, dans ce travail de mise en forme, bien au-delà de l'évocation de quelques souvenirs aseptisés, c'est l'image publique et la représentation de soi que l'on souhaite mettre à jour, soutenir et voire reconnaître. Représentation qui est conforme aux intérêts symboliques du corps professoral (par intériorisation des schèmes mentaux liés à une position universitaire) et qui doit aussi correspondre à l'image sociale que s'en fait déjà le public.

L'autobiographie doit dès lors être conçue comme un instrument fondamental de définition, de présentation et de représentation de soi et du groupe universitaire. C'est pour l'ensemble de ces considérations que l'on peut envisager ces pratiques d'écriture comme des formes et des vecteurs particuliers de reconnaissance sociale. Reconnaissance qui doit être conçue comme l'acceptation de l'image de soi et du groupe par les autres. Dans le cadre d'un champ intellectuel fait d'intérêts spécifiques et de luttes symboliques prépondérantes, la pratique du genre autobiographique peut être appréhendée comme un mode particulier de gestion d'une légitimité personnelle et collective.

Aussi, nous devons considérer ces écritures comme des "portraits officiels" ou des "discours d'autorité"³ qui sont autant de pratiques sociales visant à produire du respect et de la reconnaissance.

¹ Halbwachs (M.), *La mémoire collective*, op. cit., p. 57.

² Bloch (M.), "Mémoire collective, tradition et coutume. A propos d'un livre récent", op. cit., p. 77.

³ Bourdieu (P.), *Ce que Parler veut dire. Économie des échanges linguistiques*, op. cit., p. 111.

Il convient de montrer comment l'écrit littéraire s'inscrit dans des rapports sociaux et des relations de domination symbolique.

La capacité de rendre public et de publier représente, en effet, pour nos auteurs, un formidable instrument de pouvoir : celui de se voir identifier avec la représentation que chacun d'entre eux donne de lui-même. Les autobiographies sont donc au centre d'un travail symbolique particulier dont l'enjeu est le pouvoir de s'auto-représenter et de produire les meilleures conditions de réception de l'image que l'on souhaite donner de soi-même et de son groupe social d'appartenance.

Nous pensons que ce pouvoir serait en lien direct avec le capital symbolique détenu par les universitaires c'est-à-dire avec la reconnaissance qu'ils reçoivent de leur milieu professionnel. Cette autorité reconnue (qui se traduit dans des positions de pouvoir ou de légitimité au sein du champ universitaire) fonde l'efficacité performative¹ et sociale de ces discours autobiographiques. En évoquant leur itinéraire social et intellectuel, les universitaires les plus consacrés contribuent d'autant plus à donner et à faire exister socialement une représentation et une définition "naturelle" de l'universitaire et de l'intellectuel que ceux-ci parlent une "langue légitime".

Ces pratiques d'écriture participent à leur manière à la reconnaissance et à l'existence sociales de ce groupe professionnel. Ces textes peuvent être considérés comme de véritables discours performatifs visant, d'une part, à imposer et à faire exister comme légitime une certaine définition de l'universitaire, et, d'autre part, à contribuer à la formation d'une croyance collective autour de ce dernier sans laquelle aucun groupe ne peut avoir une prétention à la reconnaissance sociale. Citant Pierre Bourdieu, on peut donc affirmer "que la représentation que les groupes se font d'eux-mêmes et des autres groupes contribue pour une part importante à faire ce que sont les groupes et ce qu'ils font"².

2 - Le discours autobiographique et ses effets sociaux.

¹ Sur la notion de "discours performatif" cf. plus particulièrement Bourdieu (P.), "Sur le pouvoir symbolique", op. cit. ; *Ce que Parler veut dire. Économie des échanges linguistiques*, op. cit.

² Bourdieu (P.), "La paysannerie, une classe-objet", op. cit., p. 2.

Nous l'avons déjà affirmé, les autobiographies obéissent, selon nous, à des "règles" de présentation et de "mise en scène de soi" qui régissent fondamentalement le statut et la nature de leur production et de leur réception. Rien de moins "spontané" et personnel, en effet, comme peuvent le croire certains critiques, qu'une autobiographie faite plutôt pour consacrer, affirmer que pour se révéler.

Sans tomber dans une conception qui voit dans ces écritures l'expression d'une volonté consciente et stratégique de manipulation du réel, le modèle théorique développé par Pierre Bourdieu nous permet au contraire de montrer de quelle manière l'image partielle et orientée que les autobiographes construisent d'eux-mêmes correspond à des actions et à des intérêts symboliques liés à l'incorporation et à l'intériorisation de schèmes mentaux.

Au même titre que les actes d'investiture ou de nomination qui assignent à celui qui en est l'objet un statut, les autobiographies d'enseignants contribuent à fonder et à objectiver dans la réalité la définition que le monde universitaire se donne de lui-même. Pour cela, elles mobilisent, au travers d'accentuations dramaturgiques ou d'évocations scolaires, les meilleures des propriétés du groupe et plus généralement tous les éléments les mieux faits pour le mettre en valeur.

SECTION V - CONCLUSION.

Comme nous avons essayé de le montrer tout au long de ce chapitre, notre problématique s'inscrit au carrefour de plusieurs sciences humaines et de plusieurs perspectives. D'où la nécessité de s'interroger sur les conditions et les fondements de nos postulats théoriques.

Nous avons essayé de définir, ici, le plus exactement possible, notre sujet d'étude afin d'en délimiter les grandes orientations. Cette réflexion ne pouvait être menée qu'en confrontant celles-ci à diverses traditions sociologiques. Démarche qui nous a permis, en mettant en évidence les présupposés et les limites de certaines approches, d'affirmer nos priorités théoriques et nos choix

méthodologiques.

Nous avons esquissé, provisoirement, une définition de ce qu'il convient d'entendre par "autobiographie". Celle-ci constituant un véritable programme de recherche qui entend en expliquer les différentes dimensions. On aurait affaire à des reconstructions narratives qui appuieraient sur des "modèles" et des "conventions" littéraires et qui fonctionneraient autour de la mise en valeur de l'auteur et du groupe universitaire. On considérera ces textes comme de véritables discours, comme des instruments fondamentaux de présentation et de représentation de soi. C'est pour l'ensemble de ces considérations que l'on peut envisager ces pratiques d'écriture comme des vecteurs particuliers de reconnaissance sociale cherchant à établir, pour les fonder en modèles légitimes, des figures de l'excellence professorale et ceci dans la mesure où les professeurs, en tant que producteurs de biens culturels, ont en quelque sorte la maîtrise des "instruments de production de la représentation du monde social (et, plus encore, des instruments de production de ces instruments)"¹.

L'essentiel de notre projet vise donc à penser les manières de parler de soi et leurs enjeux symboliques. Nous souhaitons mettre en évidence de quelle manière les représentations à l'oeuvre dans ces récits biographiques renvoient à des schèmes de perception dont il convient de déterminer les principes générateurs. Nous ferons essentiellement référence au cadre théorique de Pierre Bourdieu et à ce qu'il nous dit des conditions de production de l'habitus comme intériorisation de dispositions liées à une trajectoire et à une position sociales. Parce qu'elles ont été incorporées, ces dispositions essentielles échappent largement à la conscience de leurs auteurs et leur laissent l'illusion de la libre création alors que ces derniers ne font que mettre en oeuvre l'habitus qui les a modelés. Ainsi, nous serons amenés à considérer les autobiographies comme des expressions de ces dispositions profondes.

S'appuyant sur le modèle théorique développé par Pierre Bourdieu, il conviendra d'établir l'homologie existante entre l'espace des oeuvres et l'espace des producteurs. Cela nécessitera, plus précisément, de travailler à mettre au jour l'origine des catégories

¹ Bourdieu (P.), "La paysannerie, une classe-objet", op. cit., p. 2.

mentales ainsi que le système de relations existant entre les positions sociales détenues par les auteurs et la constellation des représentations sociales qu'ils explicitent dans leurs écrits. Telles sont quelques unes des principales questions de cette recherche. Il en résulte une extrême complexité des champs d'études et des méthodologies.

L'étude que nous entreprenons nous permettra d'éclairer davantage les relations entre littérature et société, écritures autobiographiques et représentations de soi, introspection et conscience de soi.

CHAPITRE DEUX :

OBSERVATION ET THÉORIE.

SECTION I - PRÉAMBULE.

A ce stade de notre réflexion, il semble important de présenter l'ensemble de notre dispositif de recherche. Le chapitre que voici a donc pour prétention de décrire le plus précisément possible notre "arsenal" méthodologique. On abordera à la fois les conditions de la construction de notre échantillon d'autobiographies et le choix de notre technique d'enquête. Cette approche permettra, pour finir, de réévaluer l'ensemble de notre démarche.

En "démontant" ainsi les grandes étapes de notre enquête, nous visons aussi à porter un regard critique sur ce que l'on fait quand on prétend faire de la sociologie. Il sera donc dès plus important de saisir toutes les implications de nos choix théoriques et de nos objectifs méthodologiques. Il est en effet essentiel de nous interroger, tout spécialement, sur l'usage que nous avons fait d'une technique d'enquête particulière et sur ses éventuelles distorsions.

Notre choix est de procéder à des "analyses de discours", cela nous permettra donc de "déconstruire" nos documents afin d'en déceler les conditions de possibilité. C'est aussi du même coup la pertinence de ceux-ci qu'il conviendra d'interroger.

SECTION II - CONSTRUCTION ET PRÉSENTATION DU CADRE D'ÉTUDE. LES PRÉSUPPOSÉS D'UN ÉCHANTILLONNAGE .

Il semble nécessaire, à ce stade de la réflexion, de s'arrêter sur les modalités de constitution de notre échantillon d'universitaires-autobiographes.

Un "bon" corpus est censé être représentatif. Le choix des textes qui ont été retenus pour l'enquête appellera donc quelques remarques. La définition de la population d'enquête se heurte en effet à plusieurs difficultés.

De même, on a été amené à privilégier une période clairement définie et à favoriser un angle d'approche bien particulier qu'il conviendra aussi d'explicitier le plus précisément possible.

I/ UNIVERSITÉ DE RÉFÉRENCE ET CHOIX DE LA POPULATION D'ÉTUDE.

Dans la définition de notre échantillon, nous avons délibérément écarté, pour diverses raisons que nous allons expliciter, d'abord, les professeurs de sciences, de médecine, de droit...des établissements universitaires parisiens ou provinciaux, puis, les enseignants titulaires ou non de lettres des facultés et universités de province et, pour finir, les professeurs non-titulaires ainsi que tous ceux enseignant les lettres dans des établissements parisiens affiliés (directement ou indirectement) à l'enseignement supérieur comme l'École Normale Supérieure qui sera réunie administrativement à l'Académie de Paris en 1903 ou l'École Pratique des hautes Études etc...

Inclure, dans l'échantillon, toutes les disciplines enseignées à l'université et toutes les catégories d'enseignants sur la France entière aurait multiplié de manière trop importante les effectifs de la population d'enquêtés et aurait donc nécessité un devoir d'exhaustivité auquel nous ne pouvions pas prétendre pour des raisons pratiques évidentes. Devant cet obstacle, nous avons opté pour un compromis. L'enquête laissera donc entièrement de côté le personnel des facultés professionnelles et scientifiques ainsi que celui relevant des facultés de province pour ne retenir que les seuls professeurs titulaires de la faculté des lettres de la

Sorbonne.

Afin d'expliciter davantage et de justifier avec plus de clarté, le choix méthodologique consistant à privilégier, dans notre échantillon, les seuls professeurs de lettres de la Sorbonne, ayant publié, entre 1880 et 1940, leur autobiographie, il nous paraît indispensable d'envisager l'histoire et la situation du système d'enseignement¹ français et plus précisément du champ universitaire², à l'aube et durant la Troisième

¹ Nous consulterons tout spécialement : Chartier (R.), Julia (D.), Compère (M.-M.), *L'Éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, Paris, SEDES, 1976. Chevallier (P.), Groperrin (B.), Maillet (J.), *L'enseignement français de la Révolution à nos jours*, Paris, Mouton, 1968-1971, 2 t. ; Compère (M.-M.), *Du collège au Lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard-Julliard, 1985 ; Crubellier (M.), *L'Enfance et la jeunesse dans la société française. 1800-1950*, Paris, A. Colin, 1979 ; Durkheim (É.), *Éducation et sociologie* (1922), n. éd., Paris, P.U.F., 1985 ; *L'évolution pédagogique en France* (1938), n.éd., Paris, P.U.F., 1990 ; Furet (F.), Ozouf (J.), *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, 2 t. ; Gontard (M.), *L'Enseignement secondaire en France de la fin de l'Ancien Régime à la loi Falloux*, Aix-en-Provence, Édisud, 1984 ; Isambert-Jamati (V.), *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970 ; Julia (D.), "Naissance du corps professoral", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, septembre 1981, pp. 71-86 ; Nique (C.), *Comment l'École devint une affaire d'État. 1875-1940*, Paris, Nathan, 1990 ; Ozouf (M.), *L'École, l'Église et la République*, Paris, C.-J. Offredo, 1982 ; Parias (L.H.) (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, t.3, *De la Révolution à l'école républicaine*, dirigé par Mayeur (F.), Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981 ; Prost (A.), *L'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1970 ; Vincent (G.), *L'École primaire en France*, Lyon, P.U.L., 1980...

² Cf. annexe n°2, p.

République¹.

A) La Sorbonne au tournant du siècle : une institution de poids.

Durant une grande partie du XIX^{ème} siècle, l'état et l'organisation des Universités françaises sont apparues d'une manière générale plus chaotiques que dans les autres pays d'Europe. Tout un ensemble de variables historiques peut l'expliquer.

Tout d'abord, les structures médiévales mises en cause lors de la cassure révolutionnaire ont fait place à des facultés sans autonomie ni organisation collective. De plus, des institutions ou "écoles" d'enseignement supérieur spécialisées ont été créées remplissant de ce

¹ Pour entreprendre cette analyse nous envisagerons tout particulièrement les études suivantes : Bompain-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'université au temps de la Troisième République. La lutte contre la nouvelle Sorbonne (1910-1914)*, Paris, Aux Amateurs de Livres, 1988 ; Charle (C.), "Le champ universitaire parisien à la fin du XIX^{ème} siècle", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, juin 1983, pp. 77-89 ; Charle (C.) (éd.), Ferré (R.), *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles*, Paris, Éd. du C.N.R.S., 1985 ; Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 1 (1809-1908), Paris, Éd. du C.N.R.S.-I.N.R.P., 1985 ; Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), Paris, Éd. du C.N.R.S.-I.N.R.P., 1986 ; Charle (C.), *Les élites de la République (1880-1900)*, Paris, Fayard, 1987 ; *Naissance des intellectuels (1880-1900)*, Paris, Éd. de Minuit, 1990 ; *Histoire sociale de la France au XIX^{ème} siècle*, Paris, Éd. du Seuil, 1991 ; *La République des universitaires. 1870-1940*, Paris, Éd. du Seuil, 1994 ; Digeon (C.), *La crise allemande de la pensée française*, Paris, P.U.F., 1959 ; Fabiani (J.L.), *Les philosophes de la République*, op. cit. ; Gerbod (P.), *La condition universitaire en France au XIX^{ème} siècle*, Paris, P.U.F., 1965 ; Karady (V.), "Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle", *Revue française de sociologie*, XIII, 1, janvier-mars 1972, pp. 35-58 ; "L'expansion universitaire et l'évolution des inégalités devant la carrière d'enseignant au début de la III^{ème} République", *Revue française de sociologie*, XIV, 4, octobre-décembre 1973, pp. 443-470 ; "Recherches sur la morphologie du corps universitaire littéraire sous la Troisième République", *Mouvement social*, 96, juillet-septembre 1976, pp. 47-79 ; "Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du XIX^{ème} siècle", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, juin 1983, pp. 90-112 ; "De Napoléon à Duruy. Les origines et la naissance de l'université contemporaine" in Verger (J.) (dir.), *Histoire des universités en France*, Paris, Payot, 1986, pp. 261-322 ; "Les universités de la Troisième République" in Verger (J.) (dir.), *Histoire des universités en France*, op. cit., pp. 323-365 ; Le Goff (J.), Kópeczi (B.) (dir.), *Intellectuels français, intellectuels hongrois. XIII^{ème}-XX^{ème} siècle*, Paris, Éd. du C.N.R.S., 1985 ; Liard (L.), *L'enseignement supérieur en France (1789-1893)*, Paris, A. Colin, 1888-1894, 2 t. ; *Universités et facultés*, Paris, A. Colin, 1890 ; Weisz (G.), "Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire en France, 1860-1885", *Revue française sociologie*, XVIII, 1977, pp. 201-232 ...

fait une partie des missions "traditionnellement" déléguées aux universités. Enfin, le pouvoir ministériel omniprésent et le déséquilibre durable et permanent entre Paris et la province n'ont jamais été remis en question.

Pourtant, l'histoire du système universitaire français, dans les dernières décennies du siècle, et plus particulièrement, entre 1875 et 1905, pourra être appréhendée comme un long effort de transformation culturelle et de restructuration institutionnelle.

1- Un état du champ universitaire.

L'enseignement supérieur français vit au XIX^{ème} siècle sous le poids de la Révolution française qui a aboli les Universités d'Ancien Régime. Durant une grande partie du siècle dernier, il évolue sans coordination et sans direction. Les conséquences en sont importantes puisqu'on assiste à l'apparition d'un système fait d'institutions sans liens entre elles et ne remplissant guère, en l'absence de véritable rôle de formation, de fonctions professionnelles ou scientifiques, outre celle de conférer le grade de bachelier.

En effet, dès la fondation de l'Université Impériale, par Napoléon Premier, en 1806-1808, les facultés de lettres comme de sciences sont pensées comme des institutions devant, d'une part, se charger de la collation des grades (baccalauréat, licence et doctorat) et donc de la reproduction du corps professoral et, d'autre part, fournir un enseignement complémentaire à celui des lycées : "Il y aura près de chaque lycée chef-lieu d'une Académie une faculté des lettres composée du professeur de belles-lettres du lycée et de deux autres professeurs ; le proviseur et le censeur pourront leur être adjoints..."¹ . Dans ces conditions, il n'y aura pas de différences essentielles, non seulement, entre l'enseignement dispensé dans les classes supérieures des lycées et celui que l'on trouve dans les facultés, mais encore, entre les carrières menées au sein des lycées et celles réalisées dans les

¹ Décret cité in Karady (V.), "De Napoléon à Duruy. Les origines et la naissance de l'université contemporaine", op. cit., p. 272.

facultés étant donné que dans les deux cas le personnel a souvent reçu la même formation et est doté des mêmes titres scolaires.

Ainsi, "Ces dispositions montrent à l'évidence que le législateur impérial n'accordait que très peu d'autonomie de fonctionnement aux facultés académiques par rapport aux lycées, ne fût-ce que pour des raisons pratiques : les facultés ne pouvaient guère compter sur un public permanent autre que les élèves des classes supérieures des lycées ni trouver un corps enseignant entièrement distinct des professeurs titulaires des chaires de ces classes. Cette nécessité pratique contribue à entretenir pendant des décennies une confusion entre les enseignements et une partielle identité du corps enseignant des lycées et des facultés, ce qui empêche toute différenciation un peu radicale des fonctions scolaires assumées par les deux types d'établissements"¹.

De plus, la création de l'École Normale de Paris (1794) d'existence éphémère (jusqu'en 1795) mais ressuscitée dans le cadre de l'Université impériale (1808) favorise la constitution, en dehors des facultés, d'une école supérieure dont la mission est la sélection et la formation des futurs maîtres de l'enseignement secondaire. Cette réalisation contribue à réduire encore le rôle des facultés en leur ôtant une de leur mission. L'École Normale devient alors le pôle de formation des gradués. Ainsi, "son apparition dans le champ des institutions d'enseignement supérieur à la naissance même de l'Université consacre pour longtemps la tendance structurelle du système à disjoindre l'enseignement finalisé et la collation des grades et à recruter l'élite universitaire par des voies parallèles, en dehors du contrôle des facultés académiques, à savoir par l'École Normale Supérieure et par le concours d'agrégation"².

Affirmant que l'éducation et l'enseignement doivent dépendre d'un corps de professeurs animés des valeurs de dévouement et d'abnégation qui caractérisent les religieux et d'attachement au régime, Napoléon Ier formule l'idée que le système scolaire ne peut pas être organisé comme une banale administration d'État. L'Université a donc été construite comme une "corporation" civile et laïque qui, aux

¹Karady (V.), "De Napoléon à Duruy. Les origines et la naissance de l'université contemporaine", op. cit., p. 272.

² Ibid., p. 277.

dirès de Louis Liard, "ressemble bien davantage à la milice de Rome, immuable, hiérarchisée, relevant d'un chef unique, recevant sa doctrine, et investie d'une mission toute spirituelle sur les âmes et sur les volontés"¹. En créant l'Université, Napoléon 1er envisage l'enseignement national, non pas comme un devoir de l'état vis-à-vis du citoyen, perspective au fondement même de l'oeuvre révolutionnaire, mais avant tout comme l'intérêt de l'état et du souverain. Selon lui, le service public d'enseignement a essentiellement pour fonction "de servir de support moral au pouvoir dans lequel l'état s'incorpore et se personnifie"². Louis Liard résume parfaitement bien la philosophie de l'oeuvre scolaire napoléonienne : "une nation est un tout ; ce tout a un lien, ce lien est un ensemble de principes ; ces principes sont les maximes desquelles l'État dérive et sur lesquelles il repose. D'où la nécessité pour l'État d'avoir une doctrine, et non seulement de l'avoir, mais de la formuler et de l'enseigner comme garantie de sa propre stabilité. Instruire est secondaire ; le principal est de former, et de former d'après le modèle qui convient à l'État"³.

La corporation universitaire est donc chargée de l'enseignement secondaire et supérieur et se voit attribuer ses propres biens, immeubles et finances. Elle est aussi conçue pour être dirigée par un Grand Maître, nommé et révoqué par l'Empereur, doté d'un pouvoir administratif et exécutif important, et d'un Conseil de l'Université, nommé par l'Empereur, investi de responsabilités pédagogiques, financières et disciplinaires et traitant "de tous les intérêts du corps, discutant les affaires les plus importantes, s'occupant de tous les moyens d'améliorer l'éducation"⁴.

"L'esprit de corps" auquel prétendaient parvenir les gouvernants sera donc contrôlé par une organisation particulière que le ministre Antoine François Fourcroy assimile à celle des Jésuites. La gestion des carrières ainsi que le contrôle idéologique et matériel des activités enseignantes sont délégués à ce Conseil de l'Université composé principalement de professeurs ou d'anciens professeurs justifiant la plupart du temps d'une autorité certaine. Dans ces conditions, se trouve

¹ Liard (L.), *L'enseignement supérieur en France. 1789-1893*, t. 2, op. cit., p. 71.

² Ibid., p. 69.

³ Ibid., pp. 69-70.

⁴ Cité in Liard (L.), *Ibid.*, p. 79.

“reconnue” la compétence des universitaires à “gérer” leur propre secteur d’activité.

Cependant, être membre de la corporation universitaire suppose le respect de bien des obligations. Celle-ci fait de la soumission du corps enseignant au pouvoir politique un préalable obligatoire qui passe par un conformisme idéologique important, un respect révérencieux des autorités et une obéissance aux statuts en vigueur. L’universitaire doit placer au centre de son enseignement “les préceptes de la religion catholique, la fidélité à l’empereur et à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne, conservatrices de l’unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions”¹ . De plus, l’universitaire doit “l’obéissance aux statuts du corps enseignant qui ont pour objet l’uniformité de l’instruction et qui tendent à former pour l’état des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille”² .

A la chute de l’Empire, “l’Université et ses facultés n’ont cessé d’offrir un enjeu politique considérable dans les luttes qui ont opposé, sous les régimes ultérieurs, toutes les forces intéressées au contrôle social des élites, à savoir, pour l’essentiel, l’État, l’Église, les différentes fractions des classes dominantes (avec leurs projets et idéologies éducatifs particuliers) et la corporation universitaire elle-même, représentée par sa hiérarchie”³ . Tout au long de la Restauration et de la Monarchie de Juillet, la confiance entre l’Université et le pouvoir politique ainsi que le degré d’autonomie corporative seront variables. En tout état de cause, l’Université est progressivement dépouillée des derniers vestiges de son “autonomie corporative” et l’autorité ministérielle devient progressivement l’instance prépondérante dans toutes les affaires de carrière, de nomination ou d’affectation budgétaire. Mais c’est, sans aucun doute, aux dires de Louis Liard, le Second Empire qui achève et amplifie la subordination de la communauté universitaire à l’autorité politique⁴ .

Au début de son règne, Napoléon III aurait souhaité abolir

¹ Décret cité in Liard (L.), *L’enseignement supérieur en France. 1789-1893*, t. 2, op. cit., p. 73.

² Ibid., pp. 73-74.

³ Karady (V.), “De Napoléon à Duruy. Les origines et la naissance de l’université contemporaine”, op. cit., p. 282.

⁴ Cf. Liard (L.), *L’enseignement supérieur en France. 1789-1893*, t. 2, op. cit., pp. 241-269.

l'Université sous le prétexte qu'elle favorisait la circulation des idées libérales et qu'elle ne contribuait pas suffisamment au développement économique du pays. Son ministre de l'Instruction Publique, Hippolyte Fortoul, arrive pourtant à le dissuader de mener à terme un tel projet et lui conseille, a contrario, d'entreprendre une réforme de l'Université.

Hippolyte Fortoul entreprend donc une politique qui aura pour conséquences de détruire les derniers vestiges de l'autonomie de la corporation universitaire. Le Conseil de l'Instruction Publique mis en place par les régimes antérieurs, sous des formes variables, est complètement repensé de telle sorte que ses pouvoirs sont limités et que les non-universitaires y deviennent majoritaires. Le pouvoir passe dès lors aux mains des inspecteurs généraux et des recteurs, directement responsables devant le ministre. C'est cette situation qui fait dire d'une manière catégorique à Louis Liard, directeur de l'enseignement supérieur de 1884 (à l'âge de 38 ans) jusqu'à 1902 : "les premières années du Second Empire ont été, de l'aveu général, la période la plus pénible qu'ait eu à traverser l'Instruction publique en ce siècle"¹.

De plus, le Second Empire justifie de la même méfiance que la Restauration pour le corps enseignant et prend des décisions similaires pour l'épurer du libéralisme et de toutes les tendances jugées déloyales. C'est ainsi que Fortoul, en 1852, renforce le droit, pour le ministre, de nommer et de révoquer les professeurs sans aucune possibilité d'appel. De même, il revient sur les diverses directives disciplinaires qui assuraient aux universitaires une certaine protection contre l'arbitraire ministériel. On confère au ministre un pouvoir essentiel sur toutes les questions disciplinaires.

Dans le même temps, on entreprend une épuration du corps enseignant de l'enseignement secondaire et supérieur. Victor Cousin, François Guizot, Jules Michelet et Jules Simon incarnent, en effet, les symboles les plus notoires de tous ceux qui se retrouvent dans l'impossibilité d'enseigner. Ceux qui ont le droit de poursuivre leur activité sont contraints à une sévère surveillance administrative. Les professeurs étaient notamment obligés, chaque année, de soumettre au recteur les programmes détaillés de leur enseignement. Même l'habillement et l'aspect extérieur sont soigneusement encadrés. Les longues barbes

¹ Liard (L.), *L'enseignement supérieur en France. 1789-1893*, t. 2, op. cit., p. 241.

sont, par exemple, plutôt mal considérées. Les professeurs sont soumis, aux dires de Louis Liard, à des contrôles permanents, à une étroite surveillance et à une foule de vexations¹.

Pourtant, après ces premières années qui se sont caractérisées par une mise en cause constante des libertés universitaires, le pouvoir politique revient à un peu plus de souplesse. En 1863, Napoléon III choisit Victor Duruy, un historien connu pour ses opinions réformistes, comme ministre de l'Instruction Publique. L'un des premiers actes du nouveau ministre est de publier, en effet, un décret obligeant l'autorité administrative à consulter une commission spéciale du Conseil de l'Instruction Publique, avant de suspendre ou de révoquer tout professeur de l'enseignement secondaire ou supérieur. Ainsi, une ébauche de sécurité professionnelle est de nouveau affirmée. De même, il concentre tout particulièrement son action, malgré des moyens budgétaires limités, à rénover l'infrastructure scientifique. Il se préoccupe tout spécialement du développement de la recherche scientifique et de la formation des chercheurs. Pour cela, il sera amené à créer, en 1868, l'École Pratique des Hautes Études, précisément pour suppléer aux lacunes du système universitaire. De plus, soucieux d'écouter ce que les universitaires avaient à dire concernant leur condition professionnelle et de connaître les avancées de la science à l'étranger, il n'hésite pas à consulter les professeurs lors de grandes enquêtes et à financer de nombreuses missions d'études en Allemagne tout particulièrement. Ainsi, "Les initiatives institutionnelles de Duruy représentent en réalité un premier pas vers la réorientation complète du développement des facultés qui, jusqu'alors, restait conforme au cadre fixé sous le Premier Empire. C'est la raison pour laquelle les réformateurs républicains de l'enseignement supérieur pourront à juste titre se réclamer de l'héritage laissé par le ministre du Second Empire"².

La réforme universitaire devient une priorité pour tous lorsque

¹ Liard (L.), *L'enseignement supérieur en France. 1789-1893*, t. 2, op. cit., p. 244.

² Karady (V.), "De Napoléon à Duruy. Les origines et la naissance de l'université contemporaine", op. cit., p. 290.

les républicains eurent consolidé leur pouvoir vers les années 1876-1877¹. Les transformations institutionnelles qu'ils ont introduites dans les facultés modifieront leur fonctionnement de manière décisive et contribueront à la naissance d'un nouveau système d'enseignement supérieur qui ne connaîtra plus, durant de nombreuses décennies, d'aussi importantes réformes structurelles. La fin du siècle dernier représente donc une période prépondérante de l'histoire universitaire française. C'est la raison pour laquelle il nous paraît important de l'étudier assez précisément.

Ce qu'il est essentiel de signaler, dès maintenant, c'est que les changements qui vont intervenir dans la situation de l'institution universitaire ont été le produit d'une campagne bien agencée de critiques et de réformes qui eurent leur origine à l'intérieur même du corps universitaire. Corps qui rejetait de plus en plus, au vu de ce qui se passait notamment en Allemagne, les structures, les fonctions et les valeurs traditionnelles de l'enseignement supérieur.

C'est dans les dernières années du Second Empire, caractérisées par un peu plus de libéralisme, que de nombreux universitaires commencent à critiquer la situation qui était faite à l'institution universitaire. Ce fut Ernest Renan², qui dans les années 1860, manifeste sans aucun doute l'intérêt le plus vif pour la question de l'enseignement supérieur. Ses *Questions contemporaines*³ deviennent, en effet, un véritable réquisitoire contre l'ensemble du corps professoral des facultés de lettres. A en croire cet auteur, l'infériorité de la France dans le domaine scientifique et littéraire réside essentiellement dans la façon dont est organisée l'Université française.

D'autres auteurs, comme Paul Bert (il esquisse même un

¹ Concernant les conditions historiques et politiques de la constitution de la Troisième République cf. tout spécialement Azéma (J.P.), Winock (M.), *Naissance et mort. La Troisième République (1970)*, n. éd., Paris, Calmann-Lévy, 1978 ; Mayeur (J.M.), *Les débuts de la IIIe République. 1871-1898*, Paris, Éd. du Seuil, 1973 ; *La vie politique sous la Troisième République. 1870-1940*, Paris, Éd. du Seuil, 1984 ; Nicolet (C.), *L'idée républicaine en France. Essai d'histoire critique*, Paris, Gallimard, 1982 ; Rébérioux (M.), *La République radicale ? 1898-1914*, Paris, Éd. du Seuil, 1975...

² Cf. Renan (E.), *Questions contemporaines* (1868) in Renan (E.), *Oeuvres complètes*, Paris, Calmann-Lévy, 1947, t.1, pp. 11-319 ; *La réforme intellectuelle et morale de la France* (1871), n. éd., Paris, Éd. Complexe, 1990.

³ Cf. tout particulièrement Renan (E.), "L'instruction supérieure en France" (1864) in Renan (E.), *Questions contemporaines*, op. cit., pp. 69-97.

projet de loi sur l'enseignement supérieur¹), Émile Boutmy² , Michel Breal³ , Ernest Lavisse,⁴ Gustave Monod⁵ ou Louis Pasteur⁶ ...partagent les mêmes opinions quant à la question de la situation matérielle et intellectuelle du monde universitaire.

Les attaques universitaires les plus importantes sont formulées principalement contre la centralisation administrative, la prédominance intellectuelle et financière de Paris, les faiblesses qualitatives de l'enseignement, le manque de cohérence entre les différentes institutions scolaires et les budgets insuffisants : "Misère des bâtiments, insuffisance des crédits, détresse des laboratoires, absence des premiers instruments de travail, torpeur des institutions, et, trop souvent, avec beaucoup de talent, langueur chez les hommes, voilà en quels termes peut se résumer la situation des facultés à la fin du Second Empire"⁷ .

Les solutions pour remédier à cet état de fait doivent passer, aux dires des partisans de la réforme, à la fois par un accroissement des budgets et par une redistribution plus rationnelle des fonds publics⁸ . Il ne faut pas omettre de préciser, en effet, que tout au long du XIX^e siècle, une grande part des budgets de l'enseignement supérieur, quand ils existent, sont destinés aux seules dépenses de personnel au détriment des investissements matériels ou d'entretien. De même, les facultés dépendent beaucoup trop d'un auto-financement provenant de la seule perception de droits d'inscription et d'examen. Cet état de fait place donc ces institutions dans une situation financièrement incertaine.

On pense aussi qu'il est nécessaire de supprimer les institutions les plus faibles et de concentrer tous les efforts et moyens sur le

¹ Cf. Bert (P.), *Projet de loi pour l'organisation de l'enseignement supérieur*, Paris, La Ballière, 1872.

² Cf. Boutmy (E.), *Quelques observations sur la réforme de l'enseignement supérieur*, Paris, La Ballière, 1876.

³ Cf. Breal (M.), *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872.

⁴ Cf. Lavisse (E.), *La fondation de l'Université de Berlin. A propos de la réforme de l'enseignement supérieur en France. Avec une note sur l'université allemande de Strasbourg*, Paris, Hachette, 1876 ; "L'enseignement supérieur en 1878", *Bulletin de la société de l'enseignement supérieur*, 1878.

⁵ Cf. Monod (G.), "De la possibilité d'une réforme de l'enseignement supérieur", *Revue politique et littéraire*, 5, 1873-1874, pp. 1103-1112.

⁶ Cf. Pasteur (L.), *Le budget de la science*, Paris, Gauthier-Villars, 1868 ; *Quelques réflexions sur la science en France*, Paris, Gauthier-Villars, 1871.

⁷ Liard (L.), *Universités et facultés*, op. cit., p. 13.

⁸ Cf. annexe n° 3, p.

développement d'un nombre limité d'entre-elles. Cette démarche souhaite donc s'opposer à la politique que les gouvernements successifs ont menée consistant notamment à créer de nouvelles facultés au lieu d'en réduire le nombre et ceci dans le seul but, la plupart du temps, d'en faire des centres d'examen pour le baccalauréat. Entre 1830 et 1870, les différents gouvernements fondent, par exemple, 9 facultés des lettres, 7 de sciences et deux de droit¹. C'est cette situation qui incite Ernest Renan à affirmer que "le trop grand nombre de ces établissements est leur mort. Mieux vaut de beaucoup l'absence d'université que l'existence d'une université faible, l'université faible devenant une école de paresse et de médiocrité, qui gâte les autres écoles du même genre"²

Le système universitaire de l'époque présente aussi bien d'autres disparités ou dysfonctionnements. La rareté ou la faiblesse du nombre d'étudiants ou de candidats aux grades, ne favorisant pas la qualité de l'enseignement, est une autre constante importante du système universitaire français jusqu'aux réformes républicaines. Dans les années 1870-1875, il ne sort des universités françaises qu'un peu plus d'une centaine de licenciés par an dont une grosse proportion issue de la Sorbonne, sachant, par exemple, qu'en 1875, la Faculté des lettres de Paris délivre 41 licences et 7 doctorats contre 118 licences et 5 doctorats pour toutes les autres facultés françaises³. D'ailleurs, malgré les réformes entreprises, entre 1889 et 1893-1894, les facultés provinciales ne fournissent encore que 10 % des docteurs ès lettres. Cette population atteint cependant 18,9 % entre 1899 et 1903 et 25,3 % entre 1909 et 1913⁴.

De même, vers 1830, l'ensemble des facultés des lettres totalise, sur la France entière, 34 chaires⁵. Ce chiffre va pourtant tendre,

¹ Chiffres cités in Weisz (G.), "Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire en France, 1860-1885", op. cit., p. 217.

² Renan (E.), "Lettre sur la liberté de l'enseignement supérieur au directeur gérant du journal des débats" (1875) in Renan (E.), *Oeuvres complètes*, Paris, Calmann-Lévy, 1948, t. 2, pp. 704-705.

³ Chiffres cités in Karady (V.), "Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du XIX^{ème} siècle", op. cit., p. 92.

⁴ Ibid., p. 100.

⁵ Chiffres cités in Karady (V.), "L'expansion universitaire et l'évolution des inégalités devant la carrière d'enseignant au début de la III^{ème} République", op. cit., p. 444.

progressivement puis rapidement, à croître. Ainsi, de 1830 à 1870, les chaires des facultés des lettres augmentent de 54 chaires nouvelles alors que la croissance sera de 277 chaires supplémentaires entre 1870 et 1910 (École Normale comprise)¹. En 1865, on dénombre, pour l'ensemble des champs disciplinaires, 535 enseignants pour 56 facultés² dont celles de Paris qui en ont le plus grand nombre. Une faculté de lettres de province ne pouvant compter la plupart du temps, que sur 4 ou 5 professeurs pour enseigner le champ entier de la littérature, de l'histoire et de la philosophie. "Cela veut dire, par exemple, qu'un professeur de 'lettres étrangères' devait passer d'une année à l'autre (ou d'un trimestre, voire d'un cours à l'autre) de l'étude du théâtre élisabéthain à la poésie de Pétrarque"³. Une telle situation ne peut que limiter la spécialisation et la professionnalisation du corps professoral.

Outre une situation matérielle et intellectuelle très préjudiciable (qui fait qu'un poste de faculté, en province, est souvent moins porteur d'avenir donc moins recherché et valorisé qu'une chaire dans l'enseignement secondaire à Paris) et un développement des carrières dès plus problématique, l'organisation administrative et la structure hiérarchique interdisent, de plus, l'initiative individuelle et "l'esprit de corps" : "Dans une même ville, nul rapport entre les facultés de différents ordres ; nulle communauté d'intérêt, nul échange de vues ; nulle collaboration, parfois même nul voisinage. On se rencontre une fois l'an, au début de l'année, à la messe du Saint-Esprit ; on se range suivant des préséances jalousement gardées, les robes rouges devant, les robes jaunes derrière, et en voilà pour l'année entière. Dans chaque faculté, à part les relations personnelles ou mondaines, quand elles existent, les professeurs ne sont pas moins isolés entre eux. Ils ne se rencontrent à la faculté que les jours d'examen hors de là, chacun reste chez soi, travaille solitairement, vient faire son cours à son jour, à son heure, à sa guise, pour son public. Aucune oeuvre à poursuivre en commun, partant, aucun besoin de se coordonner ; aucune

¹ Chiffres cités in Karady (V.), "L'expansion universitaire et l'évolution des inégalités devant la carrière d'enseignant au début de la III^{ème} République", op. cit., p. 444.

² Chiffres cités in Weisz (G.), "Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire en France, 1860-1885", op. cit., p. 216.

³ Karady (V.), "De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine", op. cit., p. 315.

excitation réciproque, aucune émulation. C'est le triomphe de l'individualisme"¹.

Face à cette situation générale, certains universitaires souhaitent qu'un certain nombre de réformes soient enfin entreprises afin de renforcer l'autonomie du corps professoral, d'augmenter les budgets affectés à l'enseignement supérieur, d'améliorer la qualité des enseignements et d'accroître l'autorité, la renommée et le prestige de la communauté universitaire. Dès le Second Empire, les réformateurs les plus actifs affirment notamment la nécessité de faire, des institutions d'enseignement supérieur, de véritables centres de "science". L'historien Gabriel Monod attend le jour où : "les facultés, déchargées du soin des examens d'état, consacrées exclusivement au travail scientifique, se trouveront élevées à une grande hauteur au-dessus des autres parties de l'enseignement, tout en acquérant sur elles une influence directe et une puissante action. Elles grandiront infiniment en importance et en dignité"². De telles transformations supposent que l'on repense, dans leur globalité, à la fois, les méthodes d'enseignement, le rôle du professeur et le statut accordé à l'auditoire.

Les professeurs des facultés des lettres et des sciences ne devraient plus, selon les porte-parole réformistes les plus engagés, assurer des cours publics sur des thèmes aussi généraux qu'imprécis, reposant davantage sur leurs qualités oratoires et rhétoriques que sur leur érudition ou leur sens critique, et ceci pour un auditoire de mondains, ne fréquentant les facultés que par amusement. Ils refusent, donc, de plus en plus à ce que les chaires deviennent des lieux de l'éloquence, du beau langage et de la rhétorique : "Tout le monde peut revoir en imagination ces amphithéâtres de nos écoles, ouverts à tous venants et offrant l'aspect des salles de spectacles, les jours de représentations gratuites ; ces gradins vermoulus et poudreux où venaient s'entasser, aux cours des professeurs en vogue, une foule bruyante et bigarrée de mondains et de désœuvrés ; auditoire bien curieux à observer qui renfermait des personnes de tout âge, de tout sexe et de toute condition, mais où l'on cherchait vainement des étudiants. Lorsque à une époque récente, l'entrée de la Sorbonne fut ouverte aux femmes,

¹ Liard (L.), *Universités et facultés*, op. cit., pp. 20-21.

² Monod (G.), "De la possibilité d'une réforme de l'enseignement supérieur", op. cit., p. 1110.

certains auditoires devinrent de véritables salons, des lieux de rendez-vous à la mode"¹. Autre témoignage significatif : "L'Etat à certaines heures tint salle ouverte pour des discours de science et de littérature. Deux fois par semaine, durant une heure, un professeur dut comparaître devant un auditoire formé par le hasard, composés souvent à deux leçons consécutives de personnes toutes différentes. Il dut parler sans s'inquiéter des besoins spéciaux de ses élèves, sans s'être enquis de ce qu'ils savent, de ce qu'ils ne savent pas. Quel enseignement devait résulter de telles conditions ? On l'entrevoit sans peine. Les longues déductions scientifiques, exigeant qu'on ait suivi toute une série de raisonnement, durent être écartées... Ouvert à tous, devenu le théâtre d'une sorte de concurrence dont le but est d'attirer et de retenir le public, que seront les cours supérieurs ainsi entendus ? De brillantes expositions, des récitations à la manière des déclamateurs de la décadence romaine Qu'en sortira-t-il ? Des hommes véritablement instruits ? Des savants capables de faire avancer la science à leur tour ? Il en sort des gens amusés durant une heure d'une manière distinguée, il est vrai, mais dont l'esprit n'a puisé dans cet enseignement aucune connaissance nouvelle"².

De plus, aux dires des propagandistes de la cause universitaire, les cours ne devraient plus être caractérisés par l'absence de rigueur dans le choix et le déroulement du programme et d'harmonisation entre les enseignements et les examens. Les professeurs sont libres, tout au long du XIXème siècle, malgré leur étroite surveillance, de choisir les sujets qu'ils souhaitent développer lors de leurs conférences. C'est sous le Second Empire qu'on commencera pourtant à réglementer davantage le contenu des enseignements. En 1853, on impose, en effet, aux professeurs de parcourir en trois ans leur enseignement.

Nombreux sont les partisans de la réforme qui souhaiteraient voir remis en cause le système universitaire, tel qu'ils le connaissent, afin d'enseigner réellement, avec des progressions précises et plus rationnelles, les méthodes scientifiques et ceci à de petits groupes d'étudiants : "Nulle part au monde le métier de professeur n'est aussi pénible. Malgré le mérite, l'âge, les services rendus, chaque leçon est

¹ Dreyfus-Brisac (E.), "Les réformes de l'enseignement supérieur en France", *Revue internationale de l'enseignement*, 1881, t. 1, p. 122.

² Renan (E.), "L'instruction supérieure en France", op. cit., pp. 80-81.

comme une nouvelle épreuve. Le professeur ne sait pas quel public il aura devant lui : il faut qu'il soit spirituel ou entraînant, il faut qu'une conclusion bien tournée laisse une impression favorable ou nouveau venu qui est présent dans l'assistance et qui va le juger sur une leçon. Plus redoutables encore sont les auditeurs anciens, qui suivent le cours depuis quatre, cinq, dix ans, et qui, comme des habitués de théâtre, comparent le professeur à lui-même : il ne faut pas qu'ils aient à constater son déclin ; le cours doit être sans cesse renouvelé pour ces juges devenus d'autant plus exigeants qu'on a plus fait pour eux"¹ .

Les conséquences malheureuses de la défaite de 1870 favorisent le développement et le succès de ces idées de réforme et rendent les universitaires sensibles à l'opinion commune selon laquelle la supériorité de la science et de l'éducation allemandes ont été responsables de la victoire militaire de notre voisin : "On a dit que ce qui a vaincu à Sadowa, c'est l'instituteur primaire. Non ; ce qui a vaincu à Sadowa, c'est la science germanique, c'est la vertu germanique, c'est le protestantisme, c'est la philosophie, c'est Luther, c'est Kant, c'est Fichte, c'est Hegel"² .

De plus, bien des penseurs affirment, que seul un système d'enseignement, repensé dans sa totalité, pourrait renforcer, l'unité nationale : "S'il est vrai que l'ignorance soit la cause première de la décadence nationale, c'est la diffusion universelle de l'instruction populaire qu'il faut invoquer comme le premier remède, comme le plus sûr instrument de la régénération"³ .

Dès lors, tous les partisans de la réforme sont convaincus par la réalisation d'un même objectif, à savoir, reconstruire l'Université Française afin de contester l'hégémonie intellectuelle et scientifique de l'Allemagne quitte à prendre, d'ailleurs, pour référence les universités de ce pays. Universités que les différents réformateurs connaissent bien pour les avoir fréquentées plus ou moins longtemps. De nombreux universitaires ou étudiants se sont rendus, en effet, en Allemagne, pour évaluer les avancées scientifiques de ce pays. Gaston Paris, par exemple, tout juste bachelier, part durant trois années, suivre, dans

¹ Breal (M.), *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, op. cit., p. 342.

² Renan (E.), "Préface" in Renan (E.), *Questions contemporaines*, op. cit., p. 14.

³ Macé (J.) cité in Ritaine (E.), *Les stratégies de la culture*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1983, p. 26.

plusieurs universités, différents séminaires notamment ceux d'Ernest Curtius. Michel Breal, autre exemple, tout jeune normalien, se rend à Berlin pour y compléter ses études philologiques, de même, Ernest Lavisse y suit des enseignements durant trois ans (1872-1875).

L'influence des modèles allemands est d'autant plus significative que la comparaison est de loin défavorable pour la France. Mais cette "référence allemande" permet aussi de véhiculer "un nationalisme républicain et revanchard" consistant à vouloir "rattraper l'Allemagne"¹ et à minimiser son influence et son poids dans la sphère scientifique et intellectuelle.

Tout d'abord, les partisans de la réforme mettent en évidence la situation des universités allemandes qui étaient la plupart du temps bien dotées, prestigieuses, de qualité et qui justifiaient d'un corps professoral dont le sérieux intellectuel était unanimement reconnu : "Voyez ce savant qui quitte sa table de travail, prend le cahier où est contenu son cours et se rend à l'université : il reprend à l'endroit où la dernière fois il a été interrompu par l'heure. Il dicte ou parle assez lentement pour que les étudiants puissent prendre leurs notes. Quand les trois quarts d'heure réglementaires sont écoulés, il se lève. La leçon ne l'a ni ému, ni fatigué. Il en peut donner deux ou trois le même jour, tout en continuant ses propres travaux. Comme il est sûr qu'au bout de trois ans le public universitaire est complètement renouvelé, il suffit, à la rigueur, qu'il ait une provision de trois années de cours devant lui. Au commencement de sa carrière, il rédige ses cahiers que, pendant le reste de sa vie, il tient à jour et enrichit du résultat de ses recherches et de ses lectures. Aussi le professeur allemand ne songe-t-il point à se reposer, et il est fort rare qu'à moins d'y être contraint, il abandonne sa chaire"² . L'érudition fait aussi partie à part entière de l'identité professorale : "Son individualité s'accommode, plus volontiers que la nôtre, de rester enfouie dans les textes et les documents, compris et connu seulement de quelques initiés, fermés aux autres. L'allemand ne poursuit pas avec une agitation nerveuse, comme cela se voit souvent en France, le succès dans un travail agréable. Son travail ressemble à la régularité silencieuse d'une machine bien graissée ; il distribue son labeur avec assez de

¹ Karady (V.), "Les universités de la Troisième République", op. cit., p. 326.

² Breal (M.), *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, op. cit., pp. 342-343.

méthode et le poursuit avec assez de ponctualité pour n'avoir jamais d'arriéré à compenser dans une hâte fébrile"¹ . Non seulement, le professeur allemand est perçu comme un savant qui produit et qui est attaché aux progrès de la connaissance, mais il se pense aussi comme un membre actif d'une communauté scientifique : "Dans ce cercle de professeurs il règne une ardeur de découverte, un besoin d'information, une sévérité de critique, dont il sera possible de nous faire une idée, si nous pensons à l'activité qui, dans une autre direction intellectuelle, se rencontre chez nous parmi les jeunes peintres de nos grands ateliers. C'est la même soif de nouveauté, le même dédain de la banalité, du procédé facile et convenu : là se font et se défont les réputations scientifiques ; là chaque publication nouvelle, d'où qu'elle vienne, est aussitôt lue, discutée, jugée. L'esprit qui règne dans ces régions n'a rien qui soit fait pour plaire : c'est la critique sèche, brève, sans égard ; mais on n'y a peur d'aucun travail et il n'est difficulté qui arrête...les paradoxes sont froidement discutés et réduits à leur juste valeur ; un profond dédain accueille les redites ou les déclamations"² .

Les intellectuels de retour d'Allemagne soulignent également l'importance de l'autonomie corporative, de la liberté de professer et de la sécurité d'emploi que cet état reconnaît à ses professeurs qui représentent, d'après eux, une élite honorée et prestigieuse : "Y a-t-il une classe de la société plus haut placée, non seulement dans l'estime publique, mais même dans la hiérarchie sociale, que la classe des professeurs en Allemagne ?"³ . Reconnaissance sociale qui est accompagnée aussi d'une sécurité financière certaine : "La plupart de ces professeurs sont riches ou tout au moins à l'aise. Leurs traitements sont en général élevés, surtout quand leur nom a excité la compétition de plusieurs villes. Au traitement s'ajoutent les honoraires payés par les étudiants, c'est-à-dire une somme qui peut varier suivant les professeurs de 1,000 à 8,000 francs. Ajoutez à cela quelques revenus personnels, des conférences de côté et d'autre, le produit de leurs livres, et vous trouverez au total une fort jolie somme bien supérieure à celle que se font

¹ Blondel (G.), "Quelques mots sur les universités allemandes d'après deux récentes brochures", *Revue internationale de l'enseignement*, XVII, p. 559.

² Breal (M.), *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, op. cit., pp. 394-395.

³ Hillebrand (K.) cité in Weisz (G.), "Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme, 1860-1885", op. cit., p. 209.

à Paris les savants de même situation. Grâce à cette aisance, ces professeurs vivent confortablement. Ils habitent pour la plupart les quartiers tranquilles qui avoisinent le Thiergarten ; certaines rues calmes et aristocratiques sont comme des cités savantes où les grands noms de l'Université sont porte à porte. Des appartements spacieux meublés pratiquement ; point de ces amas de bibelots qui encombrant souvent nos pièces parisiennes, mais un ameublement plutôt sérieux et commode, simple surtout. La simplicité est la note dominante dans cette sphère à part. Il y a peu de gens à Berlin qui, disposant des mêmes ressources, vivent avec autant de modestie, car les exigences sociales et les relations nombreuses qu'impose la grande ville entraînent à des dépenses imprévues"¹.

De plus, ces voyageurs souhaitent sensibiliser le pouvoir politique français aux bienfaits que les facultés allemandes rendent à leur pays, par l'édification d'un consensus national, et ceci grâce à la liberté qui est reconnue au professeur : "Ce qu'il importe de constater avant tout c'est le rôle toujours grandissant de l'Université, dans la formation de l'âme nationale. Cette action n'apparaît nulle part aussi clairement qu'aux cours d'histoire. C'est là en effet un point capital sur lequel on ne saurait trop appeler l'attention. Cette tendance qui ne date pas d'hier a déjà été signalée. Mais ce qu'on ne peut redire assez, c'est qu'il ne fait que s'accroître. Le résultat auquel on tendait jadis par voie indirecte et détournée, on le vise et on l'obtient ouvertement aujourd'hui. Considérée à ce point de vue, l'Université n'est plus seulement une école, un atelier scientifique, c'est presque un temple ; comme au temple, on y fait le prêche, comme au temple on y enseigne un catéchisme, celui de la patrie, sous toutes ses formes"².

Après avoir abordé rapidement les causes et les inspirations diverses qui ont été à l'origine des réformes, il convient maintenant de les appréhender le plus précisément possible, dans leurs dimensions tant intellectuelle, institutionnelle, idéologique que politique. Pour cela, on ne saurait manquer de préciser, les rôles importants joués par certains hommes politiques comme Paul Bert, Marcellin Berthelot ou Jules Ferry....

¹ Gersal (L.), *L'athènes de la Sprée. Croquis berlinois par un béotien*, Paris, Albert Savine éditeur, 1892, pp. 65-66.

² Lefranc (A.), "Notes sur l'enseignement de l'histoire dans les Universités de Leipzig et de Berlin", *Revue internationale de l'enseignement*, t.15,1888, p. 261.

par les différents administrateurs qui se sont succédés à la direction de l'enseignement supérieur, comme Louis Liard (entre 1884 et 1902), par des professeurs tels Ernest Lavisse (1842-1922), Émile Boutmy (1835-1906) ou Gabriel Monod (1855-1912)... , par la Société de l'Enseignement Supérieur, fondée en 1878, et qui fut en grande partie responsable de la formulation et de la propagation des idées réformistes, par la *Revue Internationale de l'Enseignement* qui représentait un organe efficace d'explicitation de celles-ci, et par l'entrée de nombreux professeurs au Parlement en raison de la victoire républicaine. Cette collaboration unissant politiques, administrateurs et universitaires incarnerait durablement ce qu'Albert Thibaudet est amené à qualifier de "République des professeurs"¹.

Les différents acteurs de la réforme ne sont pas mus, nécessairement, par les mêmes objectifs et les mêmes stratégies. Pour les uns, comme les administrateurs, "il s'agit avant tout de réaliser une réforme 'par en haut' qui recueille le consensus des administrés afin de rationaliser la gestion de l'Université (notamment par la décentralisation)..."². Pour d'autres, comme le monde universitaire, il s'agit plutôt d'accroître les dotations en moyens et finances, d'améliorer la valeur de l'enseignement, d'instruire de véritables et nombreux étudiants, de revaloriser le déroulement de la carrière professorale et d'amplifier l'indépendance et l'autonomie du corps universitaire. Enfin, pour le pouvoir politique, il faut, simultanément, d'une part, contribuer, au travers d'un système scolaire et universitaire réorganisé, à l'oeuvre de "redressement national" et de "régénération intellectuelle et morale du pays" et, d'autre part, répondre à une demande accrue d'enseignement supérieur provenant de la modernisation du monde industriel, de l'augmentation des effectifs de la fonction publique et de la "lente croissance séculaire"³ du nombre de collégiens et de lycéens. Aux dires d'Antoine Prost, les collèges accueillent à la veille de la Révolution entre 47 et 48 000 élèves⁴. Vers 1810, l'enseignement secondaire touche entre 50 et 60 000 jeunes⁵ et chute, en 1815, à son niveau d'avant la

¹ Thibaudet (A.), *La république des professeurs*, Paris, Grasset, 1927.

² Karady (V.), "Les universités de la Troisième République", op. cit., p. 324.

³ Prost (A.), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, op. cit., p. 32.

⁴ Ibid., p. 32.

⁵ Ibid., p. 32.

Révolution¹ . Il commence à voir ses effectifs de nouveau augmenter à partir de 1820. En 1848, l'enseignement secondaire concerne environ 90 000 personnes² et 150 000 en 1870³ . De 1820 à 1870, l'enseignement secondaire enregistre donc une croissance continue. Mais, à partir de 1870, s'ouvre une période de stagnation⁴ . Ce constat ne permet donc pas d'imputer la politique universitaire, entreprise par l'État au lendemain de la victoire républicaine, à quelque augmentation de la demande d'enseignement. Comme on le verra ultérieurement, cette politique "procédait essentiellement d'un volontarisme politique et d'une compétition scolaire qui remontaient à la même source"⁵ à savoir l'avancée des établissements catholiques "dont la visée politique n'est pas camouflée : former une élite hostile à la République et capable de lutter à armes intellectuelles égales pour l'acquisition des positions supérieures dans la machine de l'État avec la jeunesse issue des lycées et collèges publics..."⁶ .

Il convient, à ce stade de l'analyse, d'explicitier ce "volontarisme politique" et de préciser, avant d'y revenir dans les chapitres ultérieurs, les sources et motivations⁷ des réformes entreprises dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. En tout premier lieu, il s'agissait, pour ce dernier ordre d'enseignement, de réformer les facultés des lettres pour en faire de véritables centres d'enseignement qui contribuent, de manière fondamentale, à l'éducation de l'élite, appelée à servir la République, et à la formation d'un corps professoral,

¹ Prost (A.), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, op. cit., p. 33.

² Ibid., p. 33.

³ Ibid., p. 33.

⁴ Ibid., p. 33. Cf. annexe n°4, p.

⁵ Karady (V.), "Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du 19ème siècle", op. cit., p. 93.

⁶ Ibid., p. 93.

⁷ Sur les fondements politiques, idéologiques et intellectuels des réformes scolaires cf. tout spécialement *Jules Ferry, fondateur de la République*, Actes du Colloque organisé en janvier 1985 par l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1985 ; Barral (P.), "Ferry et Gambetta face au positivisme", *Romantisme*, 21-22, 1978, pp. 149-160 ; "La laïcité selon Jules Ferry", *Projet*, 160, 1981, pp. ; Mayeur (F.), "Le positivisme et l'École républicaine", *Romantisme*, 21-22, 1978, pp.139-147 ; Nicolet (C.), *L'idée républicaine en France. Essai d'histoire critique*, op. cit. ; Prost (A.), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1867)*, op. cit. ; Legrand (L.), *L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry. Les origines de la laïcité*, Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, 1961...

destiné à "éduquer", dans cette visée, les générations montantes.

Pour les fondateurs de la Troisième République, il est, en effet, dès plus important de mettre en place un véritable programme scolaire et politique d'éducation laïque et d'instruction publique qui puisse concurrencer à la fois la doctrine et l'importance numérique des écoles catholiques et favoriser l'intégration nationale autour d'un référent commun. La conception selon laquelle la politique et la pédagogie sont des institutions inextricablement mêlées est issue de l'héritage commun des Lumières, de la Révolution et du Positivisme d'Auguste Comte.

Des personnalités comme Maximilien Littré, Léon Gambetta, Jules Ferry ou Paul Bert ont en commun un même agnosticisme anticlérical, un même attachement à la science et partagent une même conviction selon laquelle c'est par l'éducation et le suffrage universel que l'on pourra fonder, en renforçant le consensus national autour de valeurs laïques et patriotiques, une véritable République, stable et reconnue. Pour ces différents hommes, en effet, seule une commune socialisation peut donner une assise définitive à un régime politique encore instable et contrecarrer l'influence, sur les esprits, de l'Église Catholique. L'éducation aura donc pour objectif, de renforcer non seulement le consensus des esprits, l'unité morale de la nation, mais aussi de garantir un fonctionnement harmonieux des institutions républicaines. Aussi, tous les enjeux politiques s'inscrivent-ils, durant une grande partie du XIX^{ème} siècle, sur le terrain pédagogique garant, pour tous les républicains, de l'unité nationale, de l'ordre social et de l'égalité morale.

Pour assurer l'ensemble de ces missions et concurrencer les écoles catholiques qui ont vu leurs effectifs croître tout au long du XIX^{ème} siècle, il convenait d'améliorer et de renforcer la formation et la qualification professionnelle des futurs maîtres de l'enseignement public primaire, secondaire et supérieur. Cette politique de revalorisation du professorat, et tout particulièrement celui du secondaire et du supérieur, supposait donc une restructuration fondamentale du système universitaire français.

A ce stade de l'analyse, il convient de cerner, plus précisément, les conditions d'apparition, à la fin du XIX^{ème} siècle, d'un "champ universitaire", relativement autonome et structuré, fait d'un corps de professeurs dont la formation, le recrutement et la carrière

seront de plus en plus codifiées.

La politique de réforme de l'enseignement supérieur s'est donnée, principalement, quatre grands objectifs : l'amélioration des conditions matérielles de fonctionnement, l'élargissement de l'autonomie du corps professoral, la revalorisation de la condition universitaire et la création d'Universités régionales.

La politique universitaire doit alors passer par de gros investissements financiers pour améliorer la situation matérielle des facultés, trop longtemps pourvues de locaux exigus, en mauvais état et inadaptés, pour créer de nouveaux centres universitaires, pour renouveler ou créer les infrastructures indispensables aux travaux d'érudition et de recherche, comme les laboratoires ou les bibliothèques, répondant ainsi à la volonté publique de faire des facultés des lieux de production scientifique, et pour accroître enfin les effectifs d'enseignants et de personnel auxiliaire nécessaire pour faire face à l'arrivée "d'étudiants professionnels".

L'Etat est donc amené à augmenter de manière importante le budget consacré à l'Instruction Publique et, tout particulièrement, la dotation financière des facultés¹. Ces efforts sont engagés, de manière variable, dès le lendemain de la défaite, et sont maintenus, jusqu'en 1914, bien que, depuis les grandes lois de Jules Ferry sur l'enseignement primaire, ce soit ce secteur qui reçoit le plus de financement. Le budget total de l'Instruction Publique passe ainsi, par exemple, de 37 millions en 1875, à 133 millions en 1885, à 191 millions en 1895 et à 230 millions en 1905, soit une augmentation multipliée par 6 en 40 ans². En 1871, le budget des facultés est d'un peu plus de 4 millions, de 5,1 millions en 1875³ et de 7,7 millions en 1877⁴. En 1878 et 1879, le budget monte à plus de 8 millions. Enfin, de 1880 à 1884, sous les ministères de Jules Ferry, il atteint même 11 millions. Ainsi, la dotation des facultés s'élève, du fait de l'augmentation générale du budget de l'Instruction Publique, mais, en réalité, elle en représente, une part de plus en plus faible : environ 26,7 %

¹ Cf. annexe n° 5, p.

² Chiffres cités in Karady (V.), "Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du XIX^{ème} siècle", op. cit., p. 95.

³ Ibid., p. 95.

⁴ Chiffre cité in Liard (L.), *Universités et facultés*, op. cit., p. 34

en 1878 contre 18,7 % en 1890¹ .

Il faut ajouter aussi à ces financements les dotations extraordinaires et les budgets destinés aux constructions et aménagements de locaux qui représentent, entre 1870 et 1892, 104,5 millions de francs² ; ces investissements considérables ayant été pris en charge, pour près de leur moitié, par les villes et les départements. Ainsi, de nouveaux pôles universitaires voient le jour, par création ou rénovation, comme ceux de Bordeaux, de Marseille, de Montpellier, de Toulouse, de Lyon, de Nancy et de Lille. Dans la capitale, on entreprend également des travaux importants pour reconstruire la Sorbonne et pour agrandir et moderniser le Muséum, l'École des Langues Orientales ou le Collège de France... Les efforts financiers entrepris par l'État et les villes sont maintenus, d'une façon plus ou moins régulière et d'un montant variable, jusque dans l'entre-deux-Guerres, où les facultés seront de nouveau confrontées à de gros problèmes de place et d'équipement.

Un autre poste budgétaire important est aussi apparu à cette époque, à savoir, les bourses. Celles-ci sont instituées pour les candidats à la licence, en 1877, pour stabiliser le public universitaire : "On voulait, par elles, constituer au sein de chaque faculté, un premier groupe d'élèves sérieux, un de ces noyaux de cristallisation qui attirent et fixent, et de ces élèves formés, pour les lycées et surtout pour les collèges qui en manquaient, des agrégés et des licenciés"³ . L'apparition de véritables étudiants représente donc une mutation essentielle pour le champ universitaire français. Dès lors, l'augmentation de leur nombre sera constante⁴ . En lettres, sur tout le territoire, on compte en 1882, 1021 étudiants. En 1888, on en dénombre 2358. Dans les années 1891-1895, on évalue à 2827 le nombre d'étudiants, en 1896-1900 à 3380, en 1901-1905 à 4133 et en 1906-1910 à 5876. Ces effectifs s'élevaient même à 6 ou 7000 à la veille de la première guerre mondiale. Si l'on envisage, maintenant, l'ensemble des facultés, le nombre des étudiants a passé de 11200 environ en 1876 à 42000 à la veille de la Première Guerre

¹ Chiffres cités in Karady (V.), "Les universités de la Troisième République", op. cit., p. 328.

² Ibid., p. 329.

³ Liard (L.), *Universités et facultés*, op. cit., p.105.

⁴ Cf. annexe n° 6, p.

mondiale¹ .

L'effort financier de l'état porte également sur la croissance du nombre d'enseignants² . Selon Victor Karady, "l'expansion du personnel universitaire semble avoir dépassé dans la première partie de la Troisième République l'élargissement pourtant considérable des cadres de la plupart des professions libérales et intellectuelles"³ . Les effectifs doublent en effet entre 1881 et le début du siècle⁴ . Les professeurs, toutes facultés confondues, sont au nombre de 503 en 1880, ils passent à 650 en 1890 et à 1048 en 1909. Ils s'élèveront même à 1145 en 1930⁵ . La facultés des lettres de Paris et l'École Normale, par exemple, connaissent, entre 1875 et 1910, un développement impressionnant de leurs effectifs d'enseignants. Effectifs qui, en un peu plus de quarante ans, passent de 36 à 83 enseignants (tous statuts confondus), soit une croissance de 130 %⁶ . De même, les facultés de lettres de province voient le nombre de leurs professeurs (tous statuts confondus), entre 1870 et 1910, augmenter de manière considérable passant de 77 enseignants à 2777⁷ .

Le budget de l'État doit aussi répondre aux exigences trop longtemps ignorées des universitaires, en matière de rémunération. Ces derniers bénéficieront, en effet, d'une série d'augmentations et d'aménagements de leurs traitements qui deviendront plus uniformes au plan national. On ne doit pas omettre de préciser ici que tout au long du XIXème siècle l'administration conçoit une hiérarchie dans les traitements accordés aux enseignants. Hiérarchie qui varie selon le lieu d'exercice et parfois même selon les disciplines. En 1876, le ministre Henri Wallon supprime l'"éventuel" qui représentait, en plus du "fixe" déterminé par l'administration, la partie variable de la rémunération des universitaires,

¹ Chiffres cités in Weisz (G.), "Associations et manifestations : les étudiants français de la Belle Époque", *Le mouvement social*, 10, juillet-septembre 1982, p. 31.

² Concernant la progression des effectifs d'enseignants dans les facultés françaises cf. l'annexe n° 5.

³ Karady (V.), "Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du XIXème siècle", op. cit., p. 96.

⁴ Charle (C.), *Histoire sociale de la France au XIXème siècle*, op. cit., p. 268.

⁵ Chiffres cités in Prost (A.), *L'histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, op. cit., p. 234.

⁶ Chiffres cités in Karady (V.), "L'expansion universitaire et l'évolution des inégalités devant la carrière d'enseignant au début de la IIIe République", op. cit., p. 450.

⁷ Ibid., p. 450.

partie qui était calculée en fonction des droits d'examen de chaque faculté. Ce système assure dès lors "un double bénéfice aux détenteurs de positions parisiennes qui profitent d'un fixe statutairement plus élevé que leurs collègues de province, tout en le cumulant avec des 'éventuels' supérieurs. De la sorte, les professeurs parisiens touchent vers 1868 en moyenne près du double en lettres et en sciences et environ un tiers de plus en droit et en médecine que leurs homologues provinciaux"¹. Pour remédier à un système de rémunération particulièrement complexe et hétérogène, les réformateurs ont donc souhaité "accorder un traitement fixe supérieur au cumul des traitements fixe et éventuel perçus auparavant, rapprocher les niveaux de rémunération entre disciplines, généraliser la règle d'écart hiérarchiques selon l'ancienneté et la fonction remplie... Désormais il y a écart hiérarchique non seulement entre Paris et la province, mais entre les positions provinciales elles-mêmes. Les classements autorisant le parcours d'une trajectoire en matière de salaire et les rémunérations constituent une carrière ascendante"².

Les réformes s'orientent dans le sens d'une autonomie accrue du corps universitaire. Le projet de loi de 1879, de Jules Ferry, sur la réforme du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique est perçu comme une avancée certaine en direction de l'autonomie corporative, mise à mal depuis bien des décennies. Il souhaite déléguer le contrôle administratif de l'Université à des représentants à la fois élus et nommés. Dans les faits, la loi votée le 27 février 1880, renforce le pouvoir des administrateurs (proches des autorités politiques) au détriment des universitaires, élus par leurs pairs. Toutefois, l'autorité ministérielle tient compte de plus en plus de l'opinion du corps enseignant lorsqu'elle est chargée de prendre une décision le concernant.

D'autres lois essentielles sont aussi promulguées. Depuis 1883, les facultés sont responsables de l'organisation des études. De même, dès 1885, la personnalité civile est reconnue aux facultés, ce qui leur donne le droit de recevoir des dons et legs et de percevoir des subventions privées. Une ébauche d'autonomie financière commence à s'affirmer. Cette même année, un autre décret est promulgué fondant le

¹ Karady (V.), "De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine", op. cit., pp. 299-300.

² Ibid., p. 300.

Conseil Général des facultés. Conseil qui a pour objectif, en réunissant toutes les facultés d'une même ville, de concevoir, au travers d'un cadre juridique précis, une politique universitaire commune. Enfin, la loi de finances du 17 juillet 1889 accorde aux facultés un véritable budget. C'est pourtant la loi du 10 juillet 1896, dite loi Poincaré, qui donne véritablement aux universités leur statut administratif. Ses décrets d'application autorisent notamment les universités à créer leurs propres diplômes, parallèlement aux diplômes d'état, et à mobiliser librement leurs fonds particuliers pour la création éventuelle de nouveaux cours.

De plus, dès le début des années 1880, toute une série de décrets est publiée reconnaissant aux professeurs la liberté complète de leur enseignement et les libérant de l'obligation, jusque là en vigueur, d'en faire approuver le contenu par les autorités ministérielles. De même, la protection des universitaires contre les révocations suspectes ou les mutations arbitraires est largement affirmée. Ainsi, les professeurs vont commencer à disposer d'une certaine autonomie et sécurité dans l'organisation de leur travail.

La loi du 27 février 1880 aborde également la question de la nomination, pour le remplacement des titulaires de chaires, en reconnaissant aux facultés le droit de présenter deux candidats en parallèle avec ceux de la Section Permanente du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique. Les réformes entreprises ont aussi pour objectif de rationaliser davantage la gestion, le déroulement et l'appréciation des carrières grâce à la mise en place d'une hiérarchie interne plus transparente et d'un système de règles et de critères de réussite, formulés explicitement et reconnus.

C'est donc autour de la reproduction du corps professoral que s'organise une grande partie des réformes institutionnelles. Il se met donc en place des procédures de nomination qui font reposer de plus en plus la sélection des candidats sur des critères principalement intellectuels comme la qualité de la thèse d'État. La restructuration de l'Université, en cette fin de XIX^{ème} siècle permet de fonder les hiérarchies professorales sur la "seule" légitimité intellectuelle et méritocratique et donc d'atténuer le poids des nominations à caractère politique, au sens strict du terme, même si celles-ci ont pu encore perdurer. Ainsi, l'organisation du marché universitaire permet, non seulement, de gagner une cohérence et une

transparence dont il ne justifiait pas auparavant, mais aussi d'engendrer, chez certain de ses membres, des stratégies plus ou moins rationnelles de promotion visant à acquérir, par exemple, des pouvoirs universitaires internes qui du fait des réformes s'accroissent (présidences d'institutions, de jurys ou de comités, directions de laboratoire...) et/ou des positions intellectuelles (directions de revues, participations à des académies...) ¹. Stratégies de cumuls d'autant plus conséquentes qu'elles permettent d'acquérir des atouts prépondérants dans le champ universitaire et le champ intellectuel plus généralement.

De plus, l'organisation, la progressive autonomie et la valorisation de la communauté universitaire contribuent d'une manière essentielle à renforcer et à développer certains échanges et certaines pratiques symboliques (doctorats, discours de remise de prix, cérémonies de rentrée universitaire, allocutions funèbres...) qui participent de manière importante à l'intégration et à la construction de l'identité professorale, définie par des pratiques, des valeurs, des intérêts et des aspirations propres.

Refusant de se charger uniquement de la préparation et de la collation des grades, les universitaires de toutes les facultés insistent de plus en plus sur le fait que leur fonction est, outre d'enseigner, de faire avancer "la science". Ainsi, la nouvelle définition de l'universitaire suppose une mise en cause radicale du modèle professoral "ancien régime", issu de la conférence mondaine : "l'universitaire n'est plus le reproducteur d'un savoir figé ou l'illustration brillante d'une tradition culturelle mais avant tout un chercheur tout entier voué à une spécialité qui a rompu ses derniers liens avec les canons de l'enseignement secondaire" ².

A ce titre, les thèses d'état, comme premier examen véritablement scientifique, deviennent de plus en plus des travaux d'érudition conséquents. Il ne faut pas omettre de préciser, a contrario, que dans la première partie du XIX^{ème} siècle, les professeurs de facultés sont choisis d'abord pour leurs qualités rhétoriques, d'où le rôle subordonné du doctorat qui ne représentait qu'un passeport pour la titularisation dans une chaire d'enseignement supérieur. Ainsi, dans ce

¹ Cf. annexe n°7, p.

² Charle (C.), "Le champ universitaire parisien à la fin du XIX^{ème} siècle", op. cit., p. 85.

nouvel état du champ universitaire, le doctorat se voit reconnu comme une expérience scientifique essentielle. C'est ce qu'écrit explicitement Gustave Lanson à propos de la thèse de Le Bidois sur *l'Action dans les tragédies de Racine* : "Il faudrait que l'on comprît bien que des thèses de doctorat ne doivent pas être des exercices brillants de goût, des manifestations de virtuosité logique ou esthétique : qu'avant tout ce doivent être des travaux d'histoire, méthodiques et solides et que le critérium de la valeur d'une thèse est ce qu'elle ajoute à la connaissance objective du sujet"¹ . Dès lors, au vue de la valeur prise par ce titre universitaire, le nombre de soutenances va régulièrement augmenter, l'âge moyen de celles-ci va se trouver retarder en raison de la charge accrue de travail et le poids du doctorat va tendre progressivement à croître dans la carrière² . Les chances de titularisation sont donc liées désormais à la qualité et à la pertinence de la thèse soutenue.

Les réformes de l'enseignement supérieur, entreprises par la Troisième République, contribuent, non seulement, de manière essentielle, à transformer les conditions d'exercice de l'activité professorale, à réorganiser les régimes d'études (notamment par la réforme de la licence es lettres qui à partir de 1880 commence à se composer d'épreuves communes et d'épreuves particulières renvoyant à quatre disciplines : philosophie, lettres, langues vivantes et histoire) mais aussi à spécialiser davantage les facultés de lettres et les disciplines scientifiques en multipliant notamment les chaires et en favorisant ainsi de nouveaux objets de recherche et de nouveaux domaines d'études. Il ne faut pas omettre de signaler, en effet, que pendant très longtemps les cours de faculté des lettres et des sciences étaient conçus sur le modèle des chaires de lycée. L'enseignement de l'histoire se développe d'abord dans les lycées, sous la Monarchie de Juillet ; Monarchie qui créera ultérieurement l'agrégation d'histoire généralisant ainsi, dans les facultés, les chaires correspondantes. Cette dépendance des facultés par rapport à l'enseignement secondaire est un facteur d'inertie intellectuelle prépondérant et sera partiellement remise en cause grâce aux réformes républicaines.

La politique de la Troisième République permet, par exemple,

¹ cité in Bompaire-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'université au temps de la Troisième République. La lutte contre la nouvelle Sorbonne (1910-1914)*, op. cit., pp. 87-88.

² Cf. annexe n°8, p.

de distinguer l'enseignement de la géographie de celui de l'histoire, autrefois confondus, de créer des chaires de géographie régionale et humaine (Vidal de la Blache), des chaires d'histoire selon les époques traitées, de séparer le latin du grec, de décloisonner les études littéraires en fondant un enseignement plus rigoureux d'histoire littéraire (Gustave Lanson)...et d'introduire des disciplines, non enseignées dans le secondaire, comme les sciences de l'éducation (Henri Marion, à la Sorbonne, en 1883), la sociologie (Emile Durkheim, à la faculté de Bordeaux, en 1887¹), la psychologie expérimentale (Pierre Janet, à la Sorbonne, en 1898)...Les cours complémentaires sont d'ailleurs souvent utilisés pour l'enseignement de matières qui n'étaient pas présentes auparavant.

Ces disciplines nouvelles ou renouvelées supposent aussi de nouveaux outils de communication et d'échange scientifiques comme les congrès² et les revues qui tendent en cette fin de siècle à se développer. A ce titre, on peut mentionner le rôle éminent joué, par exemple, par la *Revue Historique* (1876) de Gabriel Monod, la *Revue Philosophique* (1876) de Théodule Ribot, les *Annales de Géographie* (1891) de Vidal de la Blache ou l'*Année sociologique* (1898) d'Emile Durkheim.

Ainsi, la rénovation intellectuelle et institutionnelle des facultés implique, pour contrecarrer les retards accumulés, d'élargir les programmes d'enseignement, d'intégrer de nouvelles disciplines trop souvent nées en dehors de l'Université et de professionnaliser l'activité de recherche de sorte que "la disposition scientifique et positive s'oppose, d'une part, au rapport lettré traditionnel, de forme cléricale, d'autre part, au dilettantisme comme à une forme bourgeoise de rapports à la

¹ Sur les conditions de l'institutionnalisation de cette discipline dans le champ universitaire français cf. tout particulièrement Besnard (Ph.), "La formation de l'équipe de l'Année Sociologique", *Revue française de sociologie*, XX, 1, janvier 1979, pp. 7-31 ; Karady (V.), "Durkheim, les sciences sociales et l'Université : bilan d'un semi-échec", *Revue française de sociologie*, XVII.,1976, pp. 267-311 ; "Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez les durkheimiens", *Revue française de sociologie*, XX, 1, janvier 1979, pp. 49-82 ; Weisz (G.), "L'idéologie républicaine et les sciences sociales. Les durkheimiens et la chaire d'histoire d'économie sociale à la Sorbonne", *Revue Française de sociologie*, XX, 1, janvier 1979, pp. 83-112...

² Concernant la place et le rôle des congrès dans la vie universitaire cf. tout particulièrement Charle (C.), "Universitaires français et champ intellectuel international : les congrès" in Charle (C.), *La République des universitaires. 1870-1940*, op. cit., pp. 375-396.

culture"¹ . Dans ces conditions, de véritables établissements d'enseignement supérieur se mettent en place, représentant selon les mots de Charles Seignobos, des "ateliers de production scientifique"² .

2 - Une université prépondérante.

Après avoir abordé très succinctement, la situation du champ universitaire au XIXème siècle, nous voudrions expliciter davantage, ici, les raisons du choix, pour notre étude, de la Sorbonne comme université de référence³ .

Dès le début et tout au long du XIXème siècle, en raison d'une politique de forte centralisation, les facultés parisiennes ont détenu une position particulièrement dominante sur celles de province. Cette suprématie s'explique par plusieurs variables et, plus particulièrement, par la concentration dans la capitale des instances dirigeantes de l'institution universitaire et des grands établissements scientifiques (Muséum, Observatoire, Collège de France, École des Hautes Études...) qui étaient les seules instances favorisant une réelle éducation scientifique et menant de véritables activités d'érudition.. De même, à la veille des réformes républicaines, les facultés parisiennes concentrent aussi des finances et des moyens plus importants que ceux de la province. Ainsi, le budget de 1870, de l'enseignement supérieur, qui était d'un montant de 4 millions de francs accorde un quart de cette somme aux seules facultés parisiennes. Pourtant, cette prédominance de moyens traduit "paradoxalement, le sous-financement relatif des institutions parisiennes par rapport à leur 'productivité'"⁴ .

D'autres facteurs viennent aussi expliquer la prédominance

¹ Chamboredon (J.C.), "Sociologie de la sociologie et intérêts sociaux des sociologues", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2, mars 1975, p. 15.

² Seignobos (C.), *Le régime de l'enseignement supérieur des lettres : analyses et critiques*, Paris, Imprimerie Nationale, 1904, p. 10.

³ Pour saisir l'importance intellectuelle et institutionnelle de la Sorbonne, au tournant du siècle, nous ferons maintes fois référence ici à l'ouvrage suivant : Bompain-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'Université au temps de la Troisième République : la lutte contre la "Nouvelle Sorbonne" (1910-1914)*, op. cit.

⁴ Karady (V.), "De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine", op. cit., p. 296.

parisienne. Dès la fin de l'Ancien Régime, la capitale est, en effet, le lieu où se concentrent tous les établissements les plus performants dans la reproduction du corps professoral, tels les grands collèges, comme le lycée Louis le Grand, qui constitue une instance de poids dans la sélection et la formation des futurs maîtres de l'enseignement secondaire. D'ailleurs, la création du concours de l'agrégation est en partie conçu pour pourvoir en enseignants les collèges parisiens.

Ainsi, cette primauté des institutions universitaires parisiennes, sur les institutions provinciales, fait qu'une chaire d'enseignement dans un lycée parisien vaut plus, et ceci pendant de nombreuses décennies, en prestige, en rémunération, en chances de promotion statutaire, en facilité d'accès aux positions intellectuelles (revues, académies...) qu'une chaire dans une petite faculté de province. D'ailleurs, seuls les professeurs des grands lycées parisiens sont susceptibles d'accéder aux chaires de la Sorbonne. D'après Christophe Charle, parmi les professeurs de la faculté des lettres de Paris, cooptés entre 1864 et 1888, on ne dénombre qu'une seule personne provenant d'une faculté provinciale¹.

De plus, l'École Pratique des Hautes Études ainsi que l'École Normale Supérieure sont rattachées de manière indirecte ou directe (à la suite de la réforme de l'École Normale Supérieure, les normaliens sont désormais considérés comme des étudiants de la Sorbonne) aux centres universitaires parisiens ce qui contribue, encore, à renforcer la position dominante de Paris dans le champ des études littéraires et dans la formation des spécialistes et enseignants.

De même, avant 1877, plus on monte dans la hiérarchie des diplômes, plus le rôle de la Sorbonne est prédominant ; les facultés de province ne participant véritablement qu'à l'organisation du baccalauréat. Cependant, en raison d'une amélioration générale de l'encadrement des étudiants, les conditions d'accès aux titres et diplômes tendent à s'égaliser entre parisiens et provinciaux.

Au terme des grandes réformes républicaines entreprises entre 1875 et 1905, de tous les établissements d'enseignement supérieur de France, la faculté des lettres de la Sorbonne représente avec la faculté de médecine de Paris l'établissement le mieux pourvu en personnel enseignant. En 1908-1909, on compte 79 professeurs à la

¹ Charle (C.), "Le champ universitaire parisien à la fin du XIX^{ème} siècle", op. cit., p. 85.

faculté de médecine et 78 à la faculté des lettres. Pour l'année suivante, les effectifs de la faculté des lettres passent même de 78 à 80 enseignants¹.

La faculté des lettres de la Sorbonne est aussi, en 1907, l'établissement parisien qui a le meilleur taux d'encadrement : 78 professeurs pour 2413 étudiants. En comparaison, la faculté de médecine de la Sorbonne ne compte que 79 enseignants pour 3379 étudiants et la faculté de droit de cette même Université 43 professeurs pour 7026 étudiants². De plus, les effectifs d'étudiants fréquentant la faculté des lettres de la Sorbonne n'ont de cesse de se développer. On passe, en effet, de 1907 à 1911, de 2413 étudiants à 3115³ alors que la faculté des lettres de province, la plus fréquentée de l'époque, à savoir, celle de Lyon, ne compte, en 1909, que 456 étudiants⁴. Entre les deux guerres mondiales, la Sorbonne continue d'ailleurs à accueillir près de la moitié des étudiants inscrits dans les facultés françaises de lettre⁵.

Outre ces considérations "morphologiques" qui font de la Sorbonne une institution de "poids", on ne peut manquer de mentionner ici toute la prédominance politique, institutionnelle, intellectuelle et scientifique que cet établissement justifiait en France et dans le champ universitaire.

Tout d'abord, comme le signale Claire-Françoise Bompard-Evesque, on trouve à l'Université de Paris, en la personne d'Ernest Lavisse, un membre du Grand Conseil de la Légion d'Honneur. De plus, cette institution a plusieurs de ses professeurs présents dans les différentes classes de l'Institut (comme Émile Boutroux, Alfred Croiset, Charles Diehl, Georges Perrot, Paul Vidal de la Blache⁶ ...) ou à l'Académie Française (Ernest Lavisse élu en 1892 et Émile Faguet en 1900).

On dénombre aussi, en 1910, dans la Commission des Lettres de la Section de l'Enseignement Supérieur du Comité Consultatif de l'Enseignement Public, parmi les treize personnes désignées pour

¹ Chiffres cités in Bompard-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'Université au temps de la Troisième République : la lutte contre la "Nouvelle Sorbonne" (1910-1914)*, op. cit., p. 56.

² Ibid., p. 56.

³ Ibid., p. 59.

⁴ Ibid., p. 75.

⁵ Karady (V.), "Les universités de la Troisième République", op. cit., p. 360.

⁶ Bompard-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'Université au temps de la Troisième République : la lutte contre la "Nouvelle Sorbonne" (1910-1914)*, op. cit., p. 81 n.

représenter les facultés et l'enseignement supérieur, neuf professeurs ou anciens professeurs de la Sorbonne (Émile Boutroux, Alfred Croiset, Émile Durkheim, Gustave Lanson, Ernest Lavisse, Émile Legouis, Gabriel Monod, Georges Perrot, Paul Vidal de la Blache¹) contre deux provinciaux. Cette institution "se réunissait au moins une fois par mois et donnait son avis 'sur les voeux émis par les comités de perfectionnement des cours, sur la valeur des compositions et des travaux des candidats aux grades, sur les augmentations de traitement'"² . Peu présente au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique du fait que les sièges étaient pourvus grâce à des élections, ce qui numériquement, était favorable à la province, la Sorbonne est au contraire fortement représentée à la Section permanente du Conseil Supérieur de l'Instruction publique car exclusivement constituée de membres nommés. A la différence du Conseil doté de peu de prérogatives, cette commission pouvait donner son avis "sur les créations, transformations ou suppressions de chaires et présentait des candidats"³ . Ainsi, "Par l'action de ses représentants au Comité consultatif et à la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, la Sorbonne était à même d'influer sur les nominations"⁴ étant donné que les professeurs titulaires sont choisis par le ministre parmi les candidats proposés par la faculté concernée et par la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Les nominations sont encore plus ambiguës en ce qui concerne l'affectation des maîtres de conférences. Ces derniers sont choisis sans consultation de la faculté concernée, à la suite de l'avis de la Commission des lettres du Comité consultatif. Étant donné que les parisiens y sont majoritaires, bien des provinciaux accusent ces derniers "d'imposer leurs élèves au détriment des candidats locaux"⁵ . La Sorbonne est également présente, par la personne d'Ernest Lavisse, directeur de l'École Normale Supérieure, dans la Section de l'Enseignement Secondaire.

La faculté des lettres de Paris apparaissait, dès lors, comme "le fleuron de l'Université française et c'est pourquoi on lui attribuait

¹ Bompaigne-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'Université au temps de la Troisième République : la lutte contre la "Nouvelle Sorbonne" (1910-1914)*, op. cit., p. 81 n.

² Cité in Bompaigne-Evesque (C.F.), *Ibid.*, p. 74.

³ *Ibid.*, p. 74.

⁴ *Ibid.*, p. 74.

⁵ *Ibid.*, p. 75.

volontiers la responsabilité de tout ce qui se passait dans l'enseignement français"¹ . Dans ces conditions, "Le pouvoir de la Sorbonne n'était pas un mythe, mais il provenait autant des mécanismes centralisateurs à l'oeuvre dans l'administration et la politique françaises que d'une volonté explicite de puissance et d'expansion. En fait cette faculté n'avait qu'à être située à Paris pour écraser les autres et pour se voir confier des responsabilités dans tous les grands organismes du Ministère de l'Instruction publique"² .

De plus, la Sorbonne exerce une influence considérable sur le champ intellectuel et scientifique. Cette institution concentre effectivement la plupart des enseignements spécialisés, à part quelques exceptions, la recherche universitaire et les positions essentielles du champ intellectuel bien que sa présence soit minoritaire au Collège de France. Par les revues "professionnelles" et scientifiques que les universitaires dirigent ou animent (comme la *Revue Internationale de l'Enseignement*, la *Revue Universitaire*, la *Revue Historique*, le *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, *L'Année Sociologique*, *La Revue d'Histoire Littéraire de la France*, *La Révolution Française*, *La Revue du Mois*, la *Revue Critique d'Histoire et de Littérature*, la *Revue de Métaphysique et de Morale* ou la *Revue de Synthèse Historique*³), par les tribunes que les quotidiens ou les revues de dimension plus général sollicitaient d'eux (comme *La Revue de Paris*, la *Revue des Deux Mondes*, *L'Humanité*, *Le Matin*⁴ ...), par les collections qu'ils dirigent dans les grandes maisons d'édition (comme Ernest Lavissee chez Armand Colin et Hachette ou Gustave Lanson chez ce dernier éditeur...), la Sorbonne domine en grande partie la scène intellectuelle et la recherche françaises à travers la promotion de nouveaux objets d'études, de nouvelles méthodes, de nouvelles manières de les enseigner en promouvant notamment le travail en petit groupe ou en séminaire. Malgré les réformes entreprises, aucune université provinciale n'arrivera donc réellement à concurrencer Paris.

Ainsi, la Sorbonne représente, tout au long de la période que

¹ Bompaigne-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'Université au temps de la Troisième République : la lutte contre la "Nouvelle Sorbonne" (1910-1914)*, op. cit., p. 73.

² Ibid., p. 76.

³ Liste citée in Bompaigne-Evesque (C.F.), Ibid., pp. 76-77.

⁴ Liste citée in Bompaigne-Evesque (C.F.), Ibid., pp. 76-77.

nous envisageons, un établissement scientifique important, à très forte légitimité intellectuelle, voire même politique, et une garantie de reconnaissance et de consécration pour ses membres, même si, comme le signale Christophe Charle, entre les deux guerres mondiales, l'image sociale de ses professeurs y est "plus terne qu'autrefois" et ceci pour plusieurs raisons, d'une part, "Plus nombreux, les professeurs de la Sorbonne perdent leur rareté" et, d'autre part, si viser une chaire devient un objectif essentiel, "les professeurs se cantonnent de plus en plus dans les limites de leur métier"¹.

B) Une position universitaire dominante : les professeurs de lettres titulaires de la Sorbonne.

Dans le travail, que nous allons entreprendre ici, nous montrerons que la redéfinition et la valorisation de l'activité professorale doivent être considérées à la lumière des transformations qui ont affecté, tout au long du XIX^{ème} siècle, le champ intellectuel. L'Université devenant même une des positions phares de ce champ.

A la suite de la restructuration du marché de l'enseignement, de l'amélioration de la situation et de la condition du corps des professeurs, de la transformation de la structure des carrières, de la redéfinition de la position de ces derniers dans la structure sociale et dans l'espace des élites et de la réinterprétation des savoirs et des compétences qui leur sont reconnus, on assiste à une revalorisation et à une consécration symboliques du corps et de l'idéal professoral dans la société française de l'ère républicaine et à l'intériorisation, par celui-ci, d'un certain nombre de dispositions qui le conduisent notamment à la conscience d'avoir une mission et une fonction essentielles à assumer.

Pour saisir véritablement les significations de ces recompositions sociales et symboliques, il sera des plus important de présenter succinctement, après avoir mentionné antérieurement l'esprit et l'ampleur des transformations morphologiques subies par le corps

¹ Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), op. cit., p. 10.

enseignant avant la Première Guerre mondiale ainsi que la place de la Sorbonne dans le champ universitaire français, les positions statutaires, la stratification sociale, les règles d'avancement, les profils de carrière, l'état de la concurrence dans ce système institutionnalisé.

C'est aussi en s'efforçant de mettre en lumière quelques aspects de la restructuration du champ universitaire que l'on comprendra mieux la dimension proprement sociale et symbolique de la fonction autobiographique.

1 - Statut, condition et image sociale.

Comme nous l'avons maintes fois signalé, on ne s'est intéressé, dans cette étude, qu'aux professeurs titulaires de lettres de la Sorbonne, ayant rédigé, entre 1880 et 1940, leurs souvenirs. Ce choix prend en compte deux faits essentiels, à savoir, que la Sorbonne est une institution prédominante du champ universitaire français et que la catégorie professionnelle des professeurs titulaires est une importante "marque distinctive" qui reçoit toute sa légitimité ou "sa valeur de sa position dans un système de titres organisé"¹. C'est le seul groupement, en effet, à justifier d'une réelle reconnaissance institutionnelle, conférant à ses membres, pouvoirs et légitimité, qu'il peut toujours réinvestir dans d'autres champs sociaux produisant ainsi de nouveaux profits symboliques. Nous pensons que seuls des professeurs titulaires, fortement reconnus, donc issus pour la grande majorité d'entre eux, d'établissements eux-mêmes fortement prestigieux, peuvent se permettre, en effet, du fait de leur légitimité, de se désengager du cercle étroit du monde universitaire pour s'introduire dans d'autres "sphères" intellectuelles et sociales ou pour s'engager dans de nouvelles pratiques culturelles. C'est donc la raison pour laquelle nous privilégierons dans cette étude cette population qui est en situation de "concurrence

¹ Bourdieu (P.), "Espace social et genèse des 'classes'", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53, juin 1984, p. 8.

monopolistique”¹ pour le prestige et la reconnaissance.

Dans le champ universitaire tel qu’il se dessine au tournant du siècle dernier, les professeurs justifient de positions inégales devant l’Université. Il existe donc, en dépit de l’affirmation réitérée de l’existence d’une “communauté universitaire”, des catégories de traitement et des perspectives de carrière extrêmement variées. En envisageant le champ universitaire comme un espace aux positions variables et à la hiérarchie complexe, on cesse de se voir imposer la croyance collective ainsi que les normes de perception et de définition de soi communément admises par le corps professoral lui-même. Croyance, normes et formes qui paraissent d’autant plus naturelles que leur légitimité est, pour certaines d’entre elles, ancienne.

La hiérarchie universitaire au début et au cours du XXème siècle distingue des professeurs titulaires, des professeurs titulaires à titre personnel, des professeurs sans chaire, des professeurs adjoints, des maîtres de conférences, des chargés de cours et des chargés de conférences². Entre ces catégories, les différences portent non seulement sur les traitements, la sécurité de l’emploi mais aussi sur la participation à l’administration des facultés.

Les professeurs titulaires sont, en effet, assurés de conserver leur chaire et siègent de droit au Conseil de la faculté. Au plan financier, pour Paris, ils sont répartis, en 1910, en deux classes de traitement, une première classe maximale à 15 000 francs par an et une seconde à 12 000 francs correspondant plutôt à un début de carrière. Par comparaison, en 1910, un professeur titulaire d’une faculté de province perçoit en début de carrière 6000 francs par an et 12 000 francs au grade le plus important³. Il convient pour donner plus de poids et de significations à ces chiffres, de les replacer dans une perspective plus générale. A cette époque, les directeurs de ministère perçoivent, en

¹ Passeron (J.C.), “Le professeur d’enseignement supérieur. Réalité et stéréotype” in Antoine (G.), Passeron (J.C.), *La réforme de l’Université. Conservatisme et novation à l’Université*, Paris, Calmann-Lévy, 1966, p. 232.

² Nous ferons tout particulièrement référence ici à l’analyse que Claire-Françoise Bompard-Evesque a menée sur la Sorbonne. Cf. Bompard-Evesque (C.F.), “Le corps professoral” in Bompard-Evesque (C.F.), *Un débat sur l’Université au temps de la Troisième République : la lutte contre la “Nouvelle Sorbonne” (1910-1914)*, op. cit., pp. 60-68.

³ Chiffres cités in Charle (C.), *La République des universitaires. 1870-1940*, op. cit., tableau n° 1, p. 64. Cf. annexe n°9, p.

moyenne, 17 000 francs par an et les recteurs 15 900 francs¹. La situation financière de ces derniers expliquant, tout particulièrement, pourquoi ces postes, en province, font l'objet de maintes convoitises. En revanche, les professeurs de la Sorbonne appartenant à la première classe de traitement, sont financièrement à égalité avec les inspecteurs généraux des finances².

Intéressons nous, maintenant, plus particulièrement aux conditions d'accès au statut de professeur titulaire de la Sorbonne³. Malgré les réformes entreprises, l'accès à Paris présuppose souvent un passage, plus ou moins long, par l'enseignement secondaire ou supérieur de province. La consécration d'une carrière se situant encore à Paris. Très rares sont, en effet, les universitaires qui gagnent leur notoriété en accomplissant celle-ci uniquement en province. La seule exception notable est sans doute celle du philosophe Maurice Blondel (1861-1949) qui fut professeur à l'Université d'Aix en Provence, de 1895 à 1927, âge auquel il prend sa retraite.

Ainsi, nombre d'enseignants de la Sorbonne ont passé, avant leur titularisation, plusieurs années dans l'enseignement secondaire, à Paris ou en province, tout en sachant que la valeur de ces postes ne sont pas équivalents. Une étude élaborée par Christophe Charle concernant les professeurs titulaires de Paris entre 1879 et 1939, révèle que, pour ce qui concerne les lettres, la localisation des premiers postes, pour ceux qui ont été titularisés avant 1909, est le secondaire pour 74,1 % et le supérieur en province pour 12 % d'entre eux⁴. Pour ce qui est de la période de titularisation, comprise entre 1909-1939, les chiffres tendent à ne pas connaître de variations importantes, en ce qui concerne le secondaire, puisque 75,7 % des professeurs y débutent leur carrière et que 17,7 % d'entre eux, donc avec une certaine augmentation, entament celle-ci dans le supérieur de province⁵. Ainsi, pour les universitaires nés, dans les années 1840, le temps passé dans l'enseignement secondaire est le plus souvent très long : quinze ans, par exemple, pour Henri Marion, né en

¹ Chiffres cités in Charle (C.), *La République des universitaires. 1870-1940*, op. cit., p. 65. Cf. annexe n°10, p.

² Ibid., p. 65.

³ Cf. annexe n°11, p.

⁴ Ibid., p. 82.

⁵ Ibid., tableau n° 3, p. 82.

1846. Mais on note, cependant, quelques exceptions comme Emile Boutroux, né en 1846, et Victor Egger, né en 1848, qui ne restent respectivement que trois et quatre ans dans l'enseignement secondaire. Pour les professeurs titularisés en Sorbonne avant 1909, "le schéma type de carrière...évitait l'enseignement supérieur en province, mal payé et mal considéré. Le vivier des futurs élus était composé des professeurs des classes supérieures des lycées parisiens, des maîtres de conférences de l'École Normale Supérieure et des maîtres de conférences à la Sorbonne, postes obtenus après un stage plus ou moins long en province dans le secondaire"¹.

Cependant, la durée du séjour dans l'enseignement secondaire va tendre à se raccourcir pour les plus jeunes générations. Les professeurs nés autour de 1860 restent, en effet, assez peu de temps dans les lycées (quatre ans pour Emile Durkheim, né en 1858, deux ans pour Frédéric Rauh, né en 1861). Ce n'est pourtant qu'une tendance, et il y a encore bien des exceptions. C'est le cas de Léon Brunschvicg, né en 1869, qui passe 19 ans dans le secondaire ou celui de Gustave Lanson, né en 1857, qui passe 7 ans dans des lycées de province, avant un séjour de précepteur à la Cour de Russie qui devait aboutir à des postes dans différents lycées parisiens (Michelet, Charlemagne, Louis-le-Grand) et institutions de la capitale (maison d'éducation de la Légion d'honneur, lycée Fénelon). C'est en 1900 que Gustave Lanson devient maître de conférences à l'École Normale Supérieure. C'est au terme de quatre années passées dans cet établissement, qu'il parvient à la Sorbonne, dans la fonction de professeur d'éloquence et ceci, jusqu'en 1923, date à laquelle est créée pour lui une nouvelle chaire d'histoire littéraire du XVIIIème siècle, qu'il occupe d'ailleurs jusqu'à sa retraite en 1928. Ainsi, cette tendance au raccourcissement du séjour dans l'enseignement secondaire trouve son origine dans la création de postes dans l'enseignement supérieur. Dans ces conditions, "Les professeurs à la faculté des lettres de Paris nommés après 1909 suivent... des parcours de plus en plus complexes : du secondaire en province, au supérieur en province et au supérieur à Paris ; du secondaire en province au secondaire à Paris, puis de nouveau au supérieur en province, avant l'accès à la faculté des lettres, ou, enfin, du secondaire à Paris au

¹ Charle (C.), *La République des universitaires. 1870-1940*, op. cit., p. 83.

supérieur en province avant la Sorbonne. Dans la première période, les réseaux étaient centrés sur Paris même, tous ordres d'enseignement confondus. Pour les générations plus récentes, la Sorbonne est le point d'arrivée de réseaux la reliant à l'enseignement supérieur provincial¹. En tout état de cause, que ce soit avant ou après 1909, pour accéder aux positions dominantes de la hiérarchie universitaire, à l'occurrence Paris, il convient que les professeurs justifient auparavant soit de "positions inférieures du corps enseignant de la Sorbonne"² soit de fonctions dans des établissements proches de cette institution comme l'École Pratique des Hautes Études ou l'École Normale Supérieure.

Mais, dans le même temps, la difficulté et l'attente pour accéder à la Sorbonne, fait que, d'une part, on assiste à une amélioration de la qualité du recrutement des facultés provinciales et que, d'autre part, on voit se former des "listes d'attente" qui contribuent à accroître l'âge de titularisation aux chaires de la faculté des lettres de Paris³. D'après les recherches réalisées par Christophe Charle, la "répartition des âges d'accès au poste de professeur titulaire à la faculté des lettres...de Paris⁴" est la suivante : avant 1909, sur 56 professeurs titularisés, 33,9 % ont entre 46 et 51 ans alors que pour les 106 enseignants titularisés entre 1909 et 1939, 65 % d'entre eux ont plus de 51 ans⁵. Ainsi, "un processus de vieillissement du corps des professeurs titulaires"⁶ de la faculté des lettres de Paris se met au jour.

Il semble important, à ce stade de l'étude, de replacer la fonction professorale dans l'ensemble des positions existantes au sein du champ universitaire parisien. Face au déséquilibre constant entre le chiffre de professeurs potentiels et le nombre de chaires en présence, il est décidé, en 1921, de la création du grade de professeurs titulaires sans chaire et, en 1931, de celui de professeur titulaire à titre personnel.

Les professeurs adjoints, autre catégorie universitaire prépondérante, justifient aussi de la sécurité de l'emploi et peuvent participer également au Conseil de la faculté, sauf quand celui-ci

1 Charle (C.), *La République des universitaires. 1870-1940*, op. cit., pp. 83-84.

2 Ibid., p.89.

3 Cf. annexe n°12, p.

4 Ibid., titre du tableau n° 6b, p. 91.

5 Ibid., tableau n° 6 b, p. 91.

6 Ibid., p. 91.

délibère sur les candidatures aux chaires vacantes. Ce grade est tout particulièrement réservé aux maîtres de conférences ayant une certaine ancienneté. Au plan financier, le traitement d'un professeur adjoint est, la plupart du temps, celui d'un maître de conférences.

Le grade de maître de conférences est institué, en 1877, lorsqu'il s'agit de mieux encadrer les étudiants boursiers de licence et d'agrégation. Ils doivent être reconduits dans leurs fonctions chaque année et touchent, pour Paris, des traitements qui, à partir de 1908, s'échelonnent en 5 classes différentes, allant de 10 000 francs par an pour la première à 6000 francs pour la cinquième¹. En ne percevant qu'entre 4500 et 5500 francs par an, les maîtres de conférences de province sont moins payés que les professeurs du secondaire parisiens². Ils ne siègent pas non plus au Conseil mais seulement à l'Assemblée de la faculté. Cette instance, sans pouvoir réel, se réunit essentiellement pour les cérémonies universitaires.

On recense, de même, deux catégories de chargés de cours. Tout d'abord ceux qui enseignent à plein temps à la faculté et qui sont dans une situation souvent comparable à celle des maîtres de conférences et, les autres, qui justifient d'une fonction principale en dehors de la Sorbonne, souvent, dans des lycées, des musées ou dans des institutions intellectuelles ou de recherche (Collège de France, École Pratique des Hautes Études...). Enseignants qui viennent généralement professer une ou deux heures à la Sorbonne sachant que le service normal est la plupart du temps de trois heures pour les professeurs comme pour les maîtres de conférences.

Enfin, on distingue, dans cette hiérarchie universitaire, les chargés de conférences qui sont généralement des professeurs de lycée employés à diverses tâches, souvent dédaignées car trop laborieuses, comme corriger les copies. Ainsi, "un abîme séparait la situation des maîtres de conférences et des chargés de cours de celle des professeurs titulaires. Maîtres de conférences et chargés de cours vivaient petitement, se savaient à la merci d'un non-renouvellement et se sentaient exclus de la vie de leur faculté"³. Ce malaise est d'autant plus

¹ Chiffres cités in Charle (C.), *La République des universitaires. 1870-1940*, op. cit., p. 69.

² Ibid., p. 65.

³ Bompain-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'Université au temps de la Troisième République : la lutte contre la "Nouvelle Sorbonne" (1910-1914)*, op. cit., p. 61.

ressenti que, d'une part, certains enseignants ont renoncé à des chaires en province pour accéder à des positions, plus subalternes, à la Sorbonne et que, d'autre part, ils perçoivent bien, du fait d'un nombre très limité de chaires, le peu d'espoir qu'ils ont d'être titularisés à court ou moyen terme. Ce malaise est encore renforcé par le fait que ce distinguo entre titulaires et non titulaires traduit d'autres clivages, tout aussi importants : "Les non-titulaires sont en effet particulièrement nombreux parmi les maîtres qui ne sont pas normaliens et parmi les normaliens de cinquante ans"¹.

Aux dires de Victor Karady², la proportion de normaliens dans le personnel de la Sorbonne passe de 60 % en 1870 à 76 % en 1890 et à 80 % en 1910³. Cette sur-représentation de la présence normalienne dans le champ universitaire parisien doit aussi être envisagée à la lumière des champs disciplinaires. Dans les disciplines les plus classiques (comme le grec, le latin, le français, la philosophie et l'histoire), les non-normaliens sont quasiment absents. Parmi les 15 titulaires successifs des chaires d'histoire, entre 1900 et 1914, on ne compte que deux non-normaliens⁴. Seules les disciplines les plus récentes et les moins fortement institutionnalisées, présentent un recrutement plus diversifié. A contrario, cette présence normalienne est fortement minoritaire, en ce qui concerne les disciplines les plus classiques, dans les postes de maîtres de conférences et de chargés de cours (exception faite pour la philosophie). Ainsi, "Dans la Sorbonne du début du siècle, les non normaliens occupent donc le bas de la hiérarchie universitaire"⁵.

¹ Bompaigne-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'Université au temps de la Troisième République : la lutte contre la "Nouvelle Sorbonne" (1910-1914)*, op. cit., p. 61.

² Cf. Karady (V.), "Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle", op. cit. ; "L'expansion universitaire et l'évolution des inégalités devant la carrière d'enseignant au début de la Troisième République", op. cit. ; "Recherches sur la morphologie du corps universitaire littéraire sous la Troisième République", op. cit. ; "Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du XIX^{ème} siècle", op. cit.

³ Chiffres cités in Karady (V.), "Recherches sur la morphologie du corps universitaire littéraire sous la Troisième République", op. cit., p. 57. Cf. annexe n°13, p.

⁴ Cf. Carbonell (Ch.-O.), "Les professeurs d'histoire de l'enseignement supérieur en France au début du XX^{ème} siècle" in Carbonell (C.-O.), Livet (G.) (dir.), *Au berceau des Annales, le milieu strasbourgeois, l'histoire en France au début du XX^{ème} siècle*, Toulouse, Presses de l'I.E.P. de Toulouse, 1983, pp. 95-98.

⁵ Bompaigne-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'Université au temps de la Troisième République : la lutte contre la "Nouvelle Sorbonne" (1910-1914)*, op. cit., p. 62.

Pourtant, le titre de normalien n'accorde pas toujours les profits escomptés étant donné la répartition des positions dominantes. En 1910, 27 des professeurs titulaires de la Sorbonne sont des hommes qui sont entrés à l'École Normale avant 1880 c'est-à-dire des hommes âgés de plus de 50 ans¹. De même, les fonctions de direction sont souvent assumées par des professeurs âgés de plus de 60 ans comme Alfred Croiset (doyen de la faculté) ou Ernest Lavisse (directeur de l'École Normale Supérieure). Dans ces conditions, "face aux normaliens de plus de 50 ans qui avaient des situations bien assises et qui dirigeaient la Sorbonne, les plus jeunes (des normaliens), arrivés trop tard dans des disciplines déjà encombrées étaient unis avec les non-normaliens dans la même insatisfaction. Leurs situations étaient modestes et incertaines et leurs chances de promotion semblaient restreintes"².

Il semble prépondérant, au stade de notre étude, d'envisager, plus particulièrement, ici, la figure emblématique et symbolique du professeur. La situation nouvelle créée par l'expansion et la transformation du champ universitaire, au tournant du siècle, a sans aucun doute contribué de manière essentielle à la modification du statut professionnel des professeurs, à l'amélioration de l'espérance de carrière et à la promotion d'un idéal professionnel qui puisse être à la fois un modèle distinctif et un point de ralliement pour l'ensemble du corps professoral, même si, aux dires de Christophe Charle, un des problèmes fondamentaux du monde universitaire français aura résidé dans "la crise permanente de la définition sociale des enseignants" qui ne se seraient jamais, sauf à certaines périodes, dotés d'une "conscience collective", ni d'un "projet social minimal" ni d'un "idéal de corps unifié"³. Pourtant, l'idée que l'université puisse incarner un lieu de recherche, de découverte et de "science" devient de plus en plus populaire dans l'opinion commune. Dans ces conditions, la promotion de la croyance dans la science et la transformation de la définition sociale de l'activité professorale, engendre la promotion et la valorisation de la catégorie universitaire.

¹ Chiffres cités in Karady (V.), "Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle", op. cit., tableau n° 5, p. 35.

² Bompain-Evesque (C.F.), *Un débat sur l'Université au temps de la Troisième République : la lutte contre la "Nouvelle Sorbonne" (1910-1914)*, op. cit., p. 63.

³ Charle (C.), *La République des universitaires. 1870-1940*, op. cit., p. 11.

Dès lors, dans un champ universitaire qui voit, d'une part, l'accroissement de la reconnaissance accordée à la valeur et à la "compétence" scientifique et, d'autre part, la transformation de la fonction sociale de l'activité professorale, on assiste bien à la naissance d'"une épistémologie de professeur"¹ : le professeur accédant à part entière, sous certaines conditions, à la posture légitimante du "producteur intellectuel" qui se concentre de plus en plus sur des activités d'érudition et de recherche.

Il ne faut pas omettre de préciser à nouveau que de telles définitions de la fonction professorale sont des nouveautés considérables. Le titre même de professeur de faculté ayant longtemps signifié une fonction secondaire n'entraînant pas de réelles missions : "J'ai connu le temps où les facultés de province étaient des lieux de refuge ou de retraite pour les professeurs de lycée fatigués, malades ou incapables de tenir leur classe..."² ou encore "Nous avons vu trop souvent les chaires de nos facultés regardées comme une retraite pour les professeurs fatigués ou même comme un exil pour ceux dont on était mécontent"³. De même, l'analogie qui se dessine à la fin du siècle entre professeur et producteur correspond aussi à une situation historique tout à fait récente puisque l'enseignant a été "traditionnellement" le transmetteur et le diffuseur du savoir et non son véritable producteur. Depuis la fin du XVI^{ème} siècle, en effet, les universités n'ont jamais été véritablement des lieux de liberté intellectuelle et de réflexion créatrice. Rares ont été les professeurs d'université qui, à cette époque, ont fourni à leur discipline d'appartenance un apport essentiel ou ont fait autre chose que de colporter les idées des autres. Cela dit, "si les professeurs n'étaient que des colporteurs, du moins colportaient-ils habituellement un produit de haute qualité. Les cours n'avaient rien d'antédiluvien. Le cadre traditionnel et la forme scolastique du discours n'excluaient pas souplesse et évolution dans les programmes"⁴. Même au cours de la première moitié du XIX^{ème} siècle, les penseurs français les plus importants

¹ Charle (C.), *La République des universitaires. 1870-1940*, op. cit., p. 144.

² Lavis (E.), Discours prononcé à la séance de rentrée de la faculté des lettres de Paris le 3 novembre 1887 in Lavis (E.), *Études et étudiants*, Paris, A. Colin, 1890, pp. 161-162.

³ Boissier (G.), "Les réformes de l'enseignement supérieur", *La revue des deux mondes*, 15 juin 1868, p. 869.

⁴ Brockliss (L.W.B.), "Le contenu de l'enseignement et la diffusion des idées nouvelles" in Verger (J.) (dir.), *Histoire des universités en France*, op cit, p. 250.

comme François Pierre Maine de Biran, Auguste Comte ou Charles Renouvier étaient extérieurs à l'Université.

Le professeur fin de siècle se doit donc de chercher, de former, d'instruire et non plus de distraire. Il est appelé à faire une oeuvre utile. Les universitaires ressentent donc la nécessité d'assumer une double fonction celle d'être à la fois des enseignants et des chercheurs comme ce qui prévalait en Allemagne : "Il (le professeur) aura le sentiment qu'il est lui-même et non pas le reflet d'un autre, que dans un domaine restreint il sert la science, qu'il fait une oeuvre utile et sérieuse...Il jouera de ce contentement de soi qui est la plus sûre récompense du travail dans une profession qui ne peut pas compter sur la fortune et qui arrive rarement à la renommée"¹. Ainsi, la référence au désintéressement est aussi au centre de la figure symbolique de l'universitaire fin de siècle.

Mais c'est aussi en raison de l'autorité nouvelle et de la domination culturelle, dans l'imaginaire social, de cette figure de l'universitaire et du savant plus généralement que ce dernier se voit conférer, dans la définition de son image publique, une autorité morale, voire politique, applicable à des domaines qui ne relèvent pas directement de son champ de compétence ; tout en sachant, par ailleurs, comme le signale Christophe Charle², que cette intégration au champ politique est plutôt incertaine et de plus en plus minoritaire, par suite des nouvelles règles du jeu inhérentes à cet espace social et au champ universitaire. L'étude entreprise par Christophe Charle, portant sur deux échantillons d'universitaires parisiens titularisés avant 1860 et avant 1901 permet, en effet, de constater, pour toutes les facultés, à l'exception de celles de médecine, un net désengagement des universitaires vis-à-vis de la politique³. A la faculté des lettres de Paris, les professeurs justifiant de fonctions électives passent, entre les deux dates retenues, de 20 à 8 %⁴. Comme nous l'avons déjà ci-dessus mentionné, cet état de fait s'explique pour deux raisons essentielles. D'une part, la vie parlementaire, sous la Troisième République, nécessite beaucoup plus

¹ Boissier (G.), "Les réformes de l'enseignement supérieur", op. cit., p. 874.

² Cf. tout particulièrement Charle (C.), "Universitaire au pouvoir et pouvoir universitaire" in Charle (C.), *Les élites de la République (1880-1900)*, op. cit., pp. 410-423 ; "Champ universitaire et champ du pouvoir" in Charle (C.), *La République des universitaires. 1870-1940*, op. cit., pp. 291-342.

³ Cf. annexe n°14, p.

⁴ Chiffres cités in Charle (C.), "Universitaire au pouvoir et pouvoir universitaire", op. cit., p. 410.

qu'auparavant, un investissement important, difficilement compatible avec le cumul de fonctions universitaires. D'autre part, les responsabilités et la complexité de l'exercice du métier de professeur rend de plus en plus difficile les engagements dans des sphères extérieures au monde universitaire.

A ce stade de l'analyse, il paraît très important de rendre compte, plus précisément, des représentations que l'on a pu se faire de la figure du professeur. Ainsi, à chaque période historique correspondrait "un idéal social du producteur culturel"¹. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire, pour saisir ce dernier, de le replacer dans son environnement historique, culturel et social.

Dans ces conditions, il semble essentiel de restituer, non seulement, la façon dont le groupe universitaire se pense mais aussi la manière dont "on" le désigne.

Au début du XIX^{ème} siècle, dans l'opinion commune ou dans certains romans d'opinion², la figure du professeur était souvent assimilée à celle d'un pâle répétiteur, comique malgré lui, faible, masquant la modestie de son origine et de son ignorance du monde sous une certaine pédanterie qui le maintenait à distance de la haute société et qui le contraignait à ne se lier d'amitié qu'avec ses collègues. En 1841, par exemple, est jouée à Paris, une pièce de Bayard et Poirson³ intitulée *Le tyran d'une femme*. Le principal personnage de celle-ci est un professeur de physique de la Sorbonne, prénommé Dorneval, qui aux dires de sa belle mère, opprime abominablement sa femme. Or, très rapidement, le spectateur découvre la vraie nature de cet homme irréprochable, simple et conciliant. "C'est en réalité le meilleur et le plus innocent des maris"⁴. Continuellement dans ses songes, "débonnaire" et maladroit, "il se croit toujours dans sa chaire"⁵, même dans son salon, au

¹ Charle (C.), *Naissance des "intellectuels". 1880-1900*, op. cit., p. 19.

² Nous ferons ici tout particulièrement référence aux travaux suivants : Charle (C.), *Naissance des "intellectuels". 1880-1900*, op. cit. ; Gerbod (P.), *La condition universitaire en France au XIX^{ème} siècle*, Paris, P.U.F., 1965 ; "L'Université et la littérature en France de 1919 à 1939", *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier-mars 1978, pp. 129-144 ; "La production littéraire des enseignants (1800/1950)", *Histoire de l'éducation*, décembre 1980, pp. 27-40 ; Pinto (L.), "La vocation de l'universel. La formation de la représentation de l'intellectuel vers 1900", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 55, novembre 1984, pp. 23-32.

³ Cf. Gerbod (P.), *La condition universitaire en France au XIX^{ème} siècle*, op. cit., pp. 99-100.

⁴ Ibid., pp. 99-100.

⁵ Ibid., pp. 99-100.

milieu de quelques invités. Il ne vit donc que pour son métier qui représente l'essentiel de son existence.

L'émergence et la valorisation, à la fin du XIX^{ème} siècle, d'une nouvelle figure symbolique de l'universitaire et d'un nouveau modèle social d'identification s'expriment tout particulièrement dans certaines oeuvres littéraires. A partir du début des années 1880, le professeur et le savant plus généralement deviennent en effet des personnages centraux de certaines fictions¹. Cette mobilisation est le plus souvent un prétexte, permettant aux auteurs, de développer des thématiques qui leur tiennent particulièrement à coeur.

On peut signaler tout particulièrement les oeuvres et les personnages de Maurice Barrès (avec le professeur Bouteiller dans *Les Déracinés*) et de Paul Bourget (avec le professeur Sixte dans *Le Disciple*)². Ces deux textes dépeignent les professeurs comme des hommes déséquilibrés au dangereux pouvoir, manipulateurs de conscience, corrupteurs de la jeunesse et pourvoyeurs d'idées malsaines. Ils sont dépourvus de tout sens pratique et ne vivent que dans l'abstraction, la rationalité, la logique et la démonstration. De plus, ces professeurs sont perçus comme des hommes sans charme, au physique disgracieux, au teint blême, au goût incertain, à l'habillement rudimentaire et surtout à la culture superficielle et sans raffinement. Dans ces conditions, les professeurs deviennent des personnages frustrés, aigris, dépravés, maladifs et malsains.

La pathologie dont souffrent ces personnages s'expliquant, aux dires des auteurs, par leurs origines sociales relativement basses (le père de Sixte dans *Le Disciple* tenait une petite boutique d'horlogerie et celui de Bouteiller dans *Les Déracinés* était ouvrier) et leur parcours scolaire "hors-norme" qui a été à l'origine d'un processus irrévocable de déracinement et de destruction psychologique. Selon Louis Pinto, "l'importance attribuée à l'origine sociale tient à ce qu'elle est vue par

¹ On peut citer entre autres Barrès (M.), *Les déracinés* (1897), n. éd., Paris, Gallimard, 1988 ; Bourget (P.), *Le disciple* (1889), n. éd., Paris, Table ronde, 1994 ; France (A.), *Le mannequin d'osier* (), n. éd., Paris, Pocket, 1986 ; *Monsieur Bergeret à Paris* (1901), n. éd., Paris, Pocket, 1986 ; Zola (E.), *Le docteur Pascal* (1892), n. éd., Paris, Gallimard, 1993 ; *Paris* (1898), n. éd., Paris, Stock, 1998 ; *Le roman expérimental* (1880), n. éd., Paris, Flammarion, 1971...

² Cf. les analyses suivantes : Charle (C.), "Le savant et l'écrivain" in Charle (C.), *Naissance des "intellectuels". 1880-1900*, op. cit., pp. 35-38 ; Pinto (L.), "La vocation de l'universel. La formation de la représentation de l'intellectuel vers 1900", op. cit. ; Ponton (R.), "Naissance du roman psychologique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, juillet 1975, pp. 66-85.

ces auteurs comme le facteur décisif de réussite ou d'échec de l'opération de déracinement scolaire : c'est l'origine sociale qui mesure le degré auquel les individus sont capables de céder ou de résister à une 'vie factice' d' 'intellectuel'"¹ . Ainsi, ces individus déracinés, au mental et au physique déséquilibrés, s'opposent à ceux qui, au contraire, justifiant de racines certaines et d'origines affirmées, sont sains et surs d'eux.

Il semble aussi que cette critique systématique du monde enseignant rend compte de l'opposition qui distinguent ceux qui appartiennent à l'Université de ceux qui ne lui appartiennent pas. Ces représentations sont, en effet, le fruit d'écrivains qui "entendaient préserver leur sens, socialement constitué du sublime ; sorte de point d'honneur spirituel favorisé par le rattachement à l'univers lettré, le sens du sublime s'est manifesté à travers l'aversion pour la 'science', amie du 'nombre' et à travers le goût pathétique pour des 'héros' bousculant le monde ordonné et sans mystère du 'suffrage universel'"². Dans ces conditions, l'intellectuel tel qu'il est pensé et représenté par Maurice Barres et Paul Bourget s'oppose donc négativement aux figures emblématiques du "militaire" et du "paysan".

Ces discours anti-universitaires ont aussi d'autres versions, produites par d'anciens sympathisants de la cause dreyfusarde, unis par une même hostilité à l'encontre des "sorbonnards" et des "politiciens". Parmi eux, on note la présence, par exemple, d'Edouard Berth³ , de Charles Péguy⁴ ou de Georges Sorel⁵ . "Les deux anti-intellectualismes correspondant à des différences de position dans le champ intellectuel qui enferment une manière différente de s'opposer à 'l'intellectuel' : (dans l'exemple précédent), celui-ci est vu à partir du point de vue de dominants, celui d'écrivains bourgeois qui dénoncent un adversaire, avec une condescendance ou une distance attestées par la forme romanesque même ; dans le second cas, 'l'intellectuel' est vu à partir d'un point de vue beaucoup plus incertain, caractéristique d'individus qui se sentent menacés dans leur existence. Dans ce dernier cas, la parole

¹ Pinto (L.), "La vocation de l'universel. La formation de la représentation de l'intellectuel vers 1900", op. cit., p. 24.

² Ibid., p. 27.

³ Berth (E.), *Les méfaits des intellectuels*, Paris, M. Rivière, 1914.

⁴ Péguy (C.), *Notre jeunesse* (1910), n. éd., Paris, Gallimard, 1993.

⁵ Sorel (G.), *Réflexions sur la violence* (1908), n. éd., Paris, Éd. du Seuil, 1990.

qui s'inscrit dans un genre, celui de la protestation pamphlétaire, exprime la solitude d'hommes détenteurs d'une vérité à la fois pleine et bafouée"¹ ... "Dans la version 'gauchiste', 'l'intellectuel' est opposé au 'prolétaire' authentique, fier de soi et qui s'incarne, en vertu d'un renversement paradoxal devenu depuis lors familier, la noblesse d'une humanité héroïque, dédaigneuse du confort 'bourgeois' ou 'petit-bourgeois'"².

Tout au long des décennies suivantes, le professeur demeure un personnage phare de la littérature romanesque française. Il est régulièrement dépeint comme un homme incapable de vivre et de se détacher de sa condition professorale. On peut tout particulièrement citer Brichot et Beulier, les universitaires de Marcel Proust dans *La Recherche du Temps Perdu* et dans *Jean Santeuil*³ : "Il y avait à ce dîner, en dehors des habitués, un professeur de la Sorbonne, Brichot, qui avait rencontré M. et Mme Verdurin aux eaux et qui, si ses fonctions universitaires et ses travaux d'érudition n'avaient pas rendu très rares ses moments de liberté, serait volontiers venu souvent chez eux. Car il avait cette curiosité, cette superstition de la vie qui, unie à un certain scepticisme relatif à l'objet de leurs études, donne dans n'importe quelle profession, à certains hommes intelligents, médecins qui ne croient pas à la médecine, professeurs de lycée qui ne croient pas au thème latin, la réputation d'esprits larges, brillants, et même supérieurs. Il affectait, chez Madame Verdurin, de chercher ses comparaisons dans ce qu'il y avait de plus actuel quand il parlait de philosophie et d'histoire, d'abord parce qu'il croyait qu'elles ne sont qu'une préparation à la vie et qu'il s'imaginait trouver en action dans le petit clan ce qu'il n'avait connu jusqu'ici que dans les livres, mais peut-être aussi parce que, s'étant vu inculquer autrefois, et ayant gardé à son insu, le respect de certains sujets, il croyait dépouiller l'universitaire en prenant avec eux des hardiesses qui, au contraire, ne lui paraissaient telles que parce qu'il l'était resté"⁴. Dans ces conditions, cet "universitaire cocardier", aux "bonnes manières" ou

¹ Pinto (L.), "La vocation de l'universel. La formation de la représentation de l'intellectuel vers 1900", op. cit., p. 28.

² Ibid., p. 29.

³ Proust (M.), *Jean Santeuil* (éd. posth. 1952), n. éd., Paris, Gallimard, 1992 ; *Du côté de chez Swann* (1913), n. éd., Paris, Bookking international, 1993.

⁴ Proust (M.), *Du côté de chez Swann*, op. cit., p. 264.

au "ton rude et militaire" pouvait devenir "ennuyeux" dans ces coteries mondaines¹ .

C'est donc à la fin du XIX^{ème} siècle que la figure professorale prend véritablement naissance au terme d'une nouvelle étape de l'histoire universitaire qui voit l'expansion des professions intellectuelles et la remise en cause du système académique traditionnel (rejet de la rhétorique et de l'éloquence). La période au cours de laquelle elle émerge correspond, en effet, comme nous l'avons vu, à une redéfinition des structures et des règles de fonctionnement de l'espace universitaire et à l'affirmation, par cette catégorie sociale, de sa prétention au monopole de la transmission de la culture légitime.

Comme nous venons de le constater tout au long de cette partie, la figure de l'universitaire semble être une figure marquante et emblématique de la fin du XIX^{ème} siècle. Mais cette reconnaissance symbolique rendait-elle compte vraiment d'une position sociale importante ?

La sociologie des élites entreprise par Christophe Charle² met à la fois en évidence les transformations historiques intervenues, à la fin du XIX^{ème} siècle, dans l'état du champ universitaire et les limites de celles-ci. Si ce dernier connaît bien de nombreuses et d'essentielles restructurations, il n'en demeure pas moins qu'il continue à détenir une position éloignée et dominée dans l'espace social et plus particulièrement par rapport aux champs économique et politique.

Ainsi, d'après Christophe Charle, entre les universitaires parisiens de 1860 et ceux de 1901, on n'évalue qu'un changement modeste du niveau de richesse³ . Pour cet auteur, il n'y a pas, en effet, de réelle progression du point de vue de la fortune, même si, celle-ci tend à croître du fait de la revalorisation des traitements et de l'accroissement des revenus secondaires (manuels, conférences...).

En tout état de cause, en soumettant à l'observation les seuls professeurs titulaires de lettres de la Sorbonne, on peut être assuré de saisir le plus haut de la hiérarchie universitaire et la majeure partie des

¹ Proust (M.), *Du côté de chez Swann*, op. cit., p. 266.

² Cf. Charle (C.), *Les élites de la République (1880-1900)*, op. cit. ; *Histoire sociale de la France au XIX^{ème} siècle*, op. cit.

³ Cf. Charle (C.), "niveau de fortune" in Charle (C.), *Les élites de la République (1880-1900)*, op. cit., pp. 60-64.

élites des différentes disciplines représentées.

2 - L'espace disciplinaire.

Après avoir rendu compte des diverses raisons qui nous ont incité à privilégier, dans notre échantillon, les seuls professeurs titulaires de la faculté des lettres de la Sorbonne, il paraît important maintenant d'envisager plus précisément les justifications relatives au choix des lettres comme discipline d'appartenance.

Ces justifications sont multiples et diverses.

Tout d'abord, les différentes disciplines littéraires que l'on a pu résumer historiquement sous l'expression "les humanités" présentent, selon nous, comme on peut déjà le constater, une cohérence interne et une histoire spécifique, suffisamment explicite, pour représenter un objet d'étude pertinent. Le cadre traditionnel des facultés "des lettres" ou des "Arts" s'organise, en effet, autour de quelques disciplines majeures dont la forte interdépendance, le faible niveau d'autonomisation et l'importante unité culturelle interne ont été manifestes très longtemps et ceci, jusqu'à la période contemporaine.

De plus, la "fonction" sociale et culturelle qui a été reconnue historiquement, dans notre pays, aux facultés des lettres est fondamentalement différente de celle accordée aux facultés de médecine, de pharmacie et de droit. Les premières répondent, en effet, de manière essentielle à une fonction de formation, de collation des grades et de reproduction du corps professoral tandis que les secondes qui sont avant tout des facultés professionnelles, forment surtout des praticiens chargés, plus particulièrement, de satisfaire une demande sociale de compétence et d'expertise.

De même, comme nous avons déjà pu le mettre en évidence auparavant, les facultés des lettres se voient attribuées, de manière plus prononcée que les facultés des sciences, des missions fortement politiques. On a cherché, en effet, à leur faire assurer une "fonction idéologique dans l'éducation d'une élite républicaine et dans la formation des éducateurs de la génération montante appelée à servir la

République"¹ et ceci grâce à l'enseignement d'une morale positive, laïque et d'une science positive.

II/PÉRIODE D'ÉTUDE ET UNITÉS D'ENQUÊTE.

Le travail de périodisation est une phase essentielle de la recherche. Nous avons dû trouver l'ordre chronologique le plus pertinent pour construire notre sujet d'étude.

Comme nous l'avons déjà signalé par ailleurs, l'investigation historique menée dans notre recherche porte principalement sur les années 1880-1940. Une des questions essentielles auxquelles nous nous devons de répondre est précisément celle de savoir à quoi correspondent les bornes historiques que nous avons retenues. C'est ce que nous allons donc essayer d'explicitier maintenant.

Au-delà de cette réflexion, il conviendra aussi de définir et de justifier le choix des différents textes choisis. Ce qui permettra de réaffirmer le plus clairement possible notre définition du "récit autobiographique".

A) Découpage chronologique et pertinence historique.

Il paraît des plus important, à ce stade, d'aborder la délicate question de la périodisation que nous voulons justifier dans cette recherche.

1 - Présentation générale.

Outre le fait de représenter une "nécessité pratique"², la

¹ Karady (V.), "Les universités de la Troisième République", op. cit., p. 357.

² Prost (A.), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éd. du Seuil, 1996, p. 114.

périodisation constitue une étape essentielle et problématique du travail de recherche. Il faut en effet que celle-ci soit cohérente et significative. Pour cela, le chercheur "doit trouver les articulations pertinentes pour découper l'histoire en périodes, c'est-à-dire substituer à la continuité insaisissable du temps une structure signifiante"¹ .

Si la périodisation est une pratique, certes, indispensable pour le travail de recherche, on doit toutefois s'interroger sur les fondements et les limites de celle-ci et ceci pour deux raisons essentielles, d'une part, parce qu'elle ne présente pas toujours le degré d'évidence et d'objectivité que l'on présuppose et, d'autre part, parce que "la clôture de la période sur elle-même interdit d'en saisir l'originalité"² d'ou l'intérêt de s'en dégager pour entreprendre un véritable travail de comparaison.

De plus, en privilégiant une période donnée, les chercheurs pensent généralement qu'il y a, d'une part, continuité et cohérence à l'intérieur de celle-ci et, d'autre part, transition et rupture au-delà des bornes retenues. Pourtant, cet argument de l'existence d'une relative homogénéité interne pose problème. On peut admettre, tout au contraire, qu'il coexiste, au sein d'une même période, de l'hétérogénéité et de la diversité faite de cultures, de pratiques et de représentations différentes renvoyant à des trajectoires et à des champs sociaux différenciés. C'est la raison pour laquelle on peut admettre que chaque objet historique, chaque espace de pratiques et de représentations a sa périodisation qui lui est propre et qu'il convient de déterminer. Comme l'affirme Marc Bloch : "La coupure la plus exacte n'est pas forcément celle qui fait appel à l'unité de temps la plus petite...L'exactitude véritable consiste à se régler, chaque fois, sur la nature du phénomène considéré. Car chaque type a son épaisseur de mesure particulière et, pour ainsi dire, sa décimale spécifique. Les transformations de la structure sociale, de l'économie, des croyances, du comportement mental ne sauraient, sans un fâcheux artifice, se plier à un chronométrage trop serré"³ .

2 - Une période charnière.

¹ Prost (A.), *Douze leçons sur l'histoire*, op. cit., p. 115.

² Ibid., p. 117.

³ Bloch (M.), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (1949), n. éd., Paris, A. Colin, 1997, p. 151.

Les limites de la période que nous privilégions ici se situent entre deux moments essentiels pour l'histoire spécifique du champ universitaire : d'une part, comme nous avons déjà pu l'analyser par ailleurs, celui de la transformation, de la restructuration et de la professionnalisation de l'enseignement supérieur français et, d'autre part, celui, dès le début des années 30, de l'expansion, de la diversification et de la multiplication du public étudiant.

Si les années 1880-1910 correspondent à des années phares du développement universitaire, la période de l'entre-deux-guerres est au contraire beaucoup plus désenchantée¹. Elle voit notamment se confirmer des maux, déjà préexistants, comme la centralisation parisienne, l'insuffisance des locaux, l'encadrement des examens et l'"instrumentalisation des professeurs pour des fonctions secondaires" ou nouvelles ("création et animation d'instituts", voyages d'études à l'étranger, "publications régulières dans des revues savantes", "animation de ces revues et des sociétés de spécialistes"², alourdissement de l'encadrement pédagogique des étudiants), qui sont d'autant plus ressentis que cette période est faite de doutes et de remises en cause. L'ensemble de ces maux seraient, de plus, selon Christophe Charle, aggravés par un autre fait majeur, à savoir, l'expansion et la diversification de la population étudiante du fait, en particulier, du progrès substantiel de la scolarité secondaire masculine et féminine et du changement d'attitude face à l'Université de certaines catégories sociales. "L'hétérogénéité des publics" ne constituait pas un réel problème, dans un état antérieur du champ universitaire, étant donné que l'enseignant n'assumait qu'"un rapport purement formel avec son auditoire"³. Avec la fondation d'un véritable enseignement supérieur qui vise non seulement la préparation aux grades universitaires mais aussi la formation scientifique par l'instauration de cours pratiques, l'accroissement du nombre d'étudiants devient au contraire une contrainte supplémentaire qui devient de plus en plus difficile à gérer.

¹ Cf. Charle (C.), "L'université impossible" in Charle (C.), *La République des universitaires. 1870-1940*, op. cit., pp. 399- 433.

² Ibid., pp. 432-433.

³ Ibid., p 433

De plus, les dernières décennies du XIX^{ème} siècle qui correspondent à un moment phare de l'histoire universitaire coïncident aussi avec celui qui voit l'enseignement secondaire et supérieur devenir un enjeu de plus en plus central pour la promotion sociale de certains groupes et pour la formation des élites¹. Ainsi, la place de l'Université dans le champ social devient donc prépondérante.

De même, comme nous l'avons envisagé, dans une partie précédente, cette période se caractérise aussi par la très nette affirmation symbolique de la figure sociale de l'universitaire qui devient de plus en plus un personnage public s'inscrivant dans l'imaginaire social. L'obtention d'une nouvelle légitimité culturelle permet au monde universitaire, d'acquérir un capital symbolique imposant, fait d'aura, d'autorité morale et politique. L'intervention, par exemple, des universitaires dans l'affaire Dreyfus² est ce qui a le plus frappé les témoins de l'époque habitués qu'ils étaient depuis l'Empire à la vue d'un corps professoral déconsidéré et tenu en laisse par le pouvoir. Non seulement à cette occasion ces derniers sont fortement représentés (principalement à gauche mais aussi à droite) dans les diverses pétitions qui ont circulé mais en outre ils revendiquent, par leur nombre comme par leur fonction symbolique, la première place. Place traditionnellement occupée par les hommes de lettres.

Pour finir, la période d'étude que nous retenons s'explique aussi pour une autre raison tout aussi essentielle. En privilégiant les récits rédigés entre 1880 et 1940, cette période nous permet, en effet, de faire face à des populations ayant connu différents états du champ universitaire. Certains professeurs ont commencé leur carrière avant ou après les transformations survenues dans cet univers. C'est parce qu'on fait aussi l'hypothèse que celles-ci sont perceptibles dans les textes que nous étudions, que l'on a décidé de faire débiter l'enquête au lendemain du commencement des réformes universitaires et de l'achever à la fin de la Troisième République.

¹ Cf. Charle (C.), "Naissance de la méritocratie" in Charle (C.), *Les élites de la République (1880-1900)*, op. cit., pp. 36-53 ; Charle (C.), "Anciennes et nouvelles élites" in Charle (C.), *Histoire sociale de la France au XIX^{ème} siècle*, op. cit., pp. 228-275.

² Cf. Charle (C.), *Naissance des "intellectuels". 1880-1900*, op. cit.

B) Définition et justification du choix des unités d'enquête.

Après avoir justifié le terrain et la période retenus pour notre étude, il semble important d'explicitier les conditions du choix des quatre textes au centre de cette recherche, à savoir, Alfred Mézières, *Au temps passé*¹, Ernest Lavis, *Souvenirs*,² Jules Marouzeau, *Une enfance*³ et Ferdinand Baldensperger, *Une vie parmi d'autres. Notes pour servir à la chronique de notre temps*⁴.

1 - État et évaluation générale de la production littéraire universitaire.

Nous nous intéresserons plus particulièrement ici à l'ensemble des productions culturelles qui visent à être soumises à un large public contrairement aux produits de l'activité proprement universitaire ou scientifique qui s'adressent davantage à un public sélectionné et limité de pairs.

A ce titre, l'activité littéraire des professeurs de la Sorbonne, depuis le début du XIX^{ème} siècle, telle qu'on peut l'évaluer, par exemple, dans les dictionnaires élaborés par Christophe Charle⁵, nous permet tout d'abord de constater que celle-ci a toujours été présente mais dans des proportions relativement faibles. Ainsi, sur les 215 professeurs titulaires ou assimilés ayant enseigné, à la Sorbonne, entre 1809 et 1939, on note approximativement qu'une quarantaine d'enseignants a publié des textes littéraires ; textes qui sont la plupart du temps des essais politiques, des réflexions sur l'époque ou sur le monde universitaire, des recueils de

¹ Mézières (A.), *Au temps passé*, Paris, Hachette, 1906.

² Lavis (E.), *Souvenirs* (1912), n. éd., Paris, Calmann-Lévy, 1988.

³ Marouzeau (J.), *Une enfance* (1937), n. éd., Paris, Magnard, 1977.

⁴ Baldensperger (F.), *Une vie parmi d'autres. Notes pour servir à la chronique de notre temps*, Paris, Conard, 1940.

⁵ Cf. Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 1 (1809-1908), op. cit., ; *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), op. cit.

poésie, des souvenirs, des mémoires professionnels, des récits de guerre ou de voyage ainsi que des biographies . On peut noter aussi, l'absence d'une production universitaire de romans ou de pièces de théâtre.

Il conviendra en temps voulu d'explicitier les fondements et les significations de ces pratiques littéraires et de saisir, plus particulièrement, ce qu'il faut comprendre de cette littérature de mémoire.

2 - Définition et exclusions.

Comme nous l'avons maintes fois souligné, nous avons privilégié, comme points d'ancrage de nos analyses, une littérature de souvenirs, rédigée entre 1880 et 1940, et présentant dans sa forme ou dans sa construction une relative unité et homogénéité. En fonction de nos objectifs qui visent à expliciter les représentations que les universitaires produisent d'eux-mêmes et à saisir l'image publique d'eux-mêmes qu'ils souhaitent voir admises, nous avons besoin, en effet, d'un outil cohérent et unifié qui rende compte d'un véritable projet autobiographique, mettant au centre de son propos, un témoignage sur une vie ou sur certaines périodes de celle-ci et une affirmation explicite de soi. Projet explicité comme tel, dans une publication, rendant compte d'un écrit unique, sous la forme d'un ouvrage, et destiné à paraître du vivant de son auteur. Dans cette optique, nous avons été amené à rejeter différents documents.

En tout premier lieu, on a exclu, bien évidemment, de notre échantillon les différents récits personnels rédigés avant 1880 ou après 1940. Nous avons consulté certains d'entre eux qui constituent surtout, pour la période antérieure à 1880, des souvenirs politiques,

d'enseignement ou de guerre¹ "correspondant" difficilement à la définition que nous nous sommes donnée du récit autobiographique . L'ensemble de ces écrits est d'ailleurs relativement peu nombreux. Quant aux documents rédigés après la seconde guerre mondiale, nous nous sommes surtout attaché à appréhender certain d'entre eux, rédigés à partir des années cinquante, par différents enseignants de lettres professant dans divers établissements universitaires parisiens² .

De plus, nous avons fait le choix en fonction de nos critères de recherche de ne pas prendre en considération, pour la constitution de notre échantillon, les récits de voyage ou les mémoires de guerre. Ces derniers concernent tout aussi bien les conflits de 1870 ou de 1914-1918. Ces récits personnels bien qu'intéressants et souvent très significatifs, quant à l'image qu'ils se font de leur engagement, ne nous permettent pas pourtant de dégager les structures narratives indispensables pour reconstituer l'image que les universitaires donnent de leur existence et de leur parcours social. Nous intéressant à la manière qu'ont les universitaires de parler d'eux et de leur parcours biographique, nous ne pouvons prendre en compte, en effet, des récits qui s'attachent plutôt à des séries d'évènements précis qu'à reconstruire l'histoire d'une vie. Nous avons toutefois été amené à consulter certains d'entre eux, même publiés après 1940, comme celui de Victor Basch, de Marc Bloch, d'Emile Bréhier

¹ Damiron (J.P.), *Souvenirs de vingt ans d'enseignement à la faculté des lettres de Paris*, Paris, A. Durand, 1859 ; Gandar (E.), *Lettres et souvenirs d'enseignement*, Paris, Librairie Académique, 1869, 2 vol. ; Guizot (F.), *Mémoires (1836-1841)*, Paris, Mercure de France, 1963-1964 ; Saint Marc Girardin (M.), *Souvenirs et réflexions politiques d'un journaliste*, Paris, Michel Lévy Frères, 1873.

² Aron (R.), *Mémoires. Cinquante ans de réflexion politique*, Paris, Julliard, 1983 ; Balandier (G.), *Histoire d'autres*, Paris, Stock, 1977 ; Besançon (A.), *Une génération*, Paris, Julliard, 1987 ; Carcopino (J.), *Souvenirs Romains*, Paris, Hachette, 1968 ; Cazeneuve (J.), *Les hasards d'une vie. Des primitifs aux téléspectateurs*, Paris, Buchet-Chastel, 1989 ; Cohen (G.), *Ceux que j'ai connus*, Montréal, Éd. de l'Arbre, 1946 ; *Lettres aux américains*, 1943 ; Duvignaud (J.), *Le ça perché*, Paris, Stock, 1976 ; Guitton (J.), *Journal. Études et portraits (1952-1955)*, Paris, Plon, 1959 ; *Écrire comme on se souvient*, Paris, Fayard, 1974 ; *Un siècle, une vie*, Paris, Robert Laffont, 1988 ; Lapassade (G.), *L'autobiographe. Entre le Maroc, les Pyrénées et l'Allemagne, le récit d'un déracinement*, Paris, Éd. Duculot, 1978 ; Lefebvre (G.), articles autobiographiques in *Annales Historiques de la Révolution française*, 1946, p. 185 ; 1947, p. 188 ; Lefebvre (H.), *La somme et le reste*, Paris, La Nef de Paris, 1959, 2 vol. ; *Le temps des méprises*, Paris, Stock, 1975 ; Touraine (A.), *Un désir d'histoire*, Paris, Stock, 1977...

ou de Jérôme Carcopino¹. De manière identique, nous avons choisi d'exclure de notre échantillon, les récits de voyage qui, bien que porteurs d'indices biographiques fortement significatifs pour notre recherche, ne nous permettent pas non plus de reconstituer véritablement l'image que les universitaires peuvent se faire de leur itinéraire. Comme pour les récits de guerre, nous en avons consulté quelques uns : ceux de Jean Marie Carré, d'Émile Haumant, de Georges Le Gentil, de Jules Legras, de Georges Perrot, d'Ernest Martinenche ou de René Schneider².

De même, en fonction de nos choix théoriques, nous avons exclu de la définition de notre échantillon, les biographies et les hagiographies rédigées par les universitaires pour rendre témoignage d'un personnage célèbre qu'ils ont souvent connu, qui bien que relatant très souvent des anecdotes et événements personnels ou décrivant d'une manière très significative l'itinéraire biographique de la personne de référence, ne peuvent être pris en compte car elles dessinent devant nous de manière trop succincte le parcours de leurs auteurs. Nous avons cependant consulté l'une d'elles : celle de Charles Andler concernant Lucien Herr³.

Pour finir, nous avons abandonné, dans la définition de notre échantillon, un ouvrage qui se présentait comme un recueil d'articles autobiographiques rédigés à des périodes et dans des revues différentes et faisant intervenir un médiateur essentiel dans le travail de choix et de mise en livre. Cela a notamment été le cas pour les *Petits mémoires* d'Émile Gebhart publiés de manière posthume en 1912⁴. Même si ce texte est d'un très grand intérêt, l'unité de celui-ci est une unité à posteriori. La reprise d'un certain nombre d'articles, rédigés à des moments et dans des contextes d'énonciation différents et mis en

¹ Basch (V.), *L'aube, prose de guerre*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1918 ; Bloch (M.), *L'étrange défaite* (1946), n. éd., Paris, Gallimard, 1990 ; *Écrits de guerre. 1914-1918* (1969), n. éd., A. Colin, 1997 ; Bréhier (É.), *Pendant la guerre*, Bordeaux, Imprimerie A. Destaux Aîné et Cie, 1918 ; Carcopino (J.), *Souvenirs de sept ans (1937-1944)*, Paris, Flammarion, 1953 ; *Souvenirs de la guerre en Orient (1915-1917)*, Paris, Hachette, 1970.

² Carré (J.M.), *Promenades dans trois continents*, Paris, Éd. du courrier politique, littéraire et social, 1935 ; Haumant (É.), *La Yougoslavie. Études et souvenirs*, 1919 ; Le Gentil (G.), *Découverte du monde*, 1954 ; Legras (J.), *En Sibérie*, Paris, A. Colin, 1898 ; *Mémoires de Russie*, Paris, Payot, 1921 ; Martinenche (E.), *Propos d'Espagne*, 1905 ; Perrot (G.), *Souvenirs d'un voyage en Asie Mineure*, Paris, Michel Lévy Frères, 1864 ; Schneider (R.), *L'Ombrie*, Paris, Hachette, 1904 ; *Rome*, 1906 ;

³ Andler (C.), *La vie de Lucien Herr. 1864-1926 (1932)*, n. éd., Paris, Maspéro, 1977.

⁴ Gebhart (E.), *Petits mémoires*, Paris, Bloud et Cie, 1912.

volume ultérieurement, ne rend pas compte, en effet, d'un véritable projet autobiographique. Il lui manque cette unité de temps qui permettrait d'en témoigner l'existence. Nous en avons toutefois fait une lecture attentive et critique. Dans cette perspective, nous avons consulté aussi, à titre informatif, d'autres recueils de discours, de pensées, ou d'articles ayant souvent pour objet des réflexions sur le monde en général et sur l'univers universitaire, des souvenirs professionnels ou d'amitiés intellectuelles justifiant de maintes mentions autobiographiques¹

Au terme de ce travail de définition et d'exclusion, nous ne retiendrons que les quatre textes suivants, déjà mentionnés, à savoir, celui de Ferdinand Baldensperger, d'Ernest Lavis, de Jules Marouzeau et d'Alfred Mézières. Dans l'ensemble de la production autobiographique universitaire, publiée entre 1880 et 1940, ces récits sont les seuls à répondre à nos critères de sélection.

III/ PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON.

Après avoir défini les limites de notre échantillonnage, il convient maintenant de le cerner plus précisément afin de rendre compte et d'explicitier les caractéristiques sociales et littéraires des auteurs et des textes que nous avons retenus.

A) Les auteurs.

Explicitier d'une manière générale, comme nous allons le faire ici, le profil social des auteurs et les caractéristiques centrales des récits qui sont au centre de notre recherche revient à nous donner les moyens, comme notre cadre théorique le suppose, de comprendre les conditions de production et les diverses significations engagées dans

¹ Brunshvicg (L.), *Agenda retrouvé (1892-1942)*, publication posthume, Paris, Éd. de Minuit, 1948 ; Egger (E.), *La tradition et les réformes de l'enseignement supérieur. Souvenirs et conseils*, Paris, G. Masson, 1983 ; Lavis (E.), *Questions d'enseignement national*, Paris, A. Colin, 1885 ; *Études et étudiants*, op. cit. ; Monod (G.), *Portraits et souvenirs*, Paris, Calmann-Lévy, 1897 ; Nisard, (D.), *Notes et souvenirs*, 1988, 2 vol...

cette littérature autobiographique.

1 - Présentation générale.

Dans cette présentation de l'échantillon, nous nous contentons d'une vue d'ensemble qui permettra de restituer de manière générale le profil social des quatre auteurs retenus¹.

Ceux-ci ont vu le jour entre 1826 et 1878. Ils se répartissent entre deux générations avec, d'une part, Alfred Mézières et Ernest Lavisse qui sont nés respectivement en 1826 et en 1842 et, d'autre part, Fernand Baldensperger et Jules Marouzeau nés en 1871 et 1878.

Quant à leur titularisation, celle-ci a eu lieu, pour Alfred Mézières, en 1863, pour Ernest Lavisse, en 1888, pour Fernand Baldensperger, en 1925 et pour Jules Marouzeau en 1928 (pour le titre de professeur titulaire sans chaire) ou en 1934 (pour le titre de professeur titulaire de la chaire de philologie latine).

Trois des auteurs ont enseigné "les lettres" (dans des états différents du champ universitaire et dans des espaces disciplinaires variés), et plus particulièrement, la littérature étrangère pour Alfred Mézières, les littératures modernes comparées pour Fernand Baldensperger ou la philologie latine pour Jules Marouzeau. Ernest Lavisse, quant à lui, professant l'histoire moderne.

Tous les professeurs retenus dans les limites de notre échantillon sont nés en province : Alfred Mézières à Rehon (Meurthe-et-Moselle), Ernest Lavisse au Nouvion-en-Thiérache (Aisne), Fernand Baldensperger à Saint-Dié (Vosges) et Jules Marouzeau à Fleurat (Creuse). On peut même dire, plus précisément, que sur les quatre auteurs, trois d'entre-eux sont nés dans le nord-est de la France.

En cela, les universitaires que nous étudions ne se démarquent guère du profil général du corps enseignant titulaire de la

¹ Nous ferons référence ici, tout particulièrement, aux travaux suivants : Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 1 (1809-1908), op. cit., ; *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), op. cit.

faculté des lettres de Paris¹. Selon Christophe Charle, quelles que soient les époques de nomination que l'on peut prendre en considération (1809-1848, 1849-1878, 1879-1908), les professeurs ayant vu le jour à Paris sont sur-représentés bien que les provinciaux soient largement majoritaires (63 %, 62,5 % et 70,1 %) ². Toutefois, l'auteur est amené à constater que ces tendances de fond s'atténuent dans la dernière partie du XIX^{ème} et au cours du XX^{ème} siècle du fait de la nette "amélioration du réseau de scolarisation secondaire qui laisse une meilleure chance aux élèves provinciaux d'accéder aux filières menant au sommet de la consécration universitaire" ³. Ainsi, plus précisément, "Les parisiens déjà en déclin avant 1900 accentuent leur recul. De près de 30 % pour la période 1879-1908, ils tombent au 1/6 du total" (entre 1909 et 1939) ⁴.

Il convient aussi d'envisager notre échantillon de professeurs du point de vue des origines sociales. Celui-ci nous semble relativement représentatif de l'ensemble de la population professorale de la Sorbonne⁵.

Aux dires de Christophe Charle, sur les 108 professeurs titulaires de la faculté des lettres de la Sorbonne, nommés entre 1809 et 1908, 67,6 % d'entre eux proviendraient des "classes moyennes" et plus précisément des "professions juridiques" ("avocats", "notaires", "avoués", "juge", "conseiller du roi"), des "fractions intellectuelles" ("professeurs de faculté", "inspecteurs d'académie", "inspecteur général", "professeurs", "maître de pension", "médecins", "pasteurs", "rabbin", "artiste musicien", "graveur"), de la "bourgeoisie moyenne" ("pharmaciens", "fabricants", "propriétaires", "commerçants", "commissaire", "marchands", "ingénieur civil", "entrepreneur de maçonnerie", "administrateur de domaine", "agent d'affaire", "relieur papetier") ou de la "fonction publique moyenne" ("fonctionnaires des finances", "officiers", "sous-intendant militaire", "chef de bureau"...) ⁶.

¹ Cf. annexe n°15, p.

² Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 1 (1809-1908), op. cit., tableau n° 2, p. 5.

³ Ibid., pp. 5-6.

⁴ Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), op. cit., p. 5.

⁵ Cf. annexe n° 16, p.

⁶ Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 1 (1809-1908), op. cit., p. 4.

Ce que l'étude de cet auteur met en évidence c'est que, quelle que soit la catégorie sociale d'origine, les professeurs de la Sorbonne sont le plus souvent issus de familles détenant un capital intellectuel important ou exerçant des fonctions liées à l'état. C'est notamment le cas d'Alfred Mézières dont le père, ancien normalien, est devenu un haut fonctionnaire universitaire, en obtenant un poste de recteur d'académie. Cependant, sur le long terme, on constate, d'une part, la stagnation ou le recul tendantiel de la représentation des "fractions possédantes" ("maître de verrerie", "négociants", "propriétaires", "industriel"), des "professions juridiques" et de la haute fonction publique ("gouverneur", "recteur") et, d'autre part, l'accroissement des descendants de la fonction publique moyenne (surtout entre 1849 et 1878) et des milieux intellectuels qui représentent dans les années 1879-1908 le tiers des effectifs¹. "Ceci s'explique essentiellement, comme pour d'autres populations parentes, par la sur-sélection intellectuelle de la catégorie considérée qui avantage les familles elles-mêmes familières du système universitaire ou qui, statutairement, bénéficient de facilités plus grandes pour faire suivre à leurs enfants les études menant aux carrières d'enseignement (bourse, résidence dans des villes possédant un lycée). Le faible nombre de descendants des grands notables s'explique plutôt par la position dominée des élites universitaires au sein des élites sociales"². De plus, on constate une représentation plutôt importante des descendants de la "petite bourgeoisie et des classes populaires" ("employés", "ouvriers", "artisans", "petits commerçant", "huissiers", "représentants", "instituteurs", "cultivateurs"...) c'est-à-dire "des catégories urbaines, proches du système scolaire..."³. Ils passent de 18,5 % (en 1809-1848), à 25 % (en 1849-1878) et à 21 % (en 1879-1908)⁴. Ernest Lavisse dont le père, après avoir été clerc de notaire, ouvrit un petit magasin de nouveautés, peut être assimilée à cette catégorie sociale.

En ce qui concerne la période 1909-1939, on constate quelques changements importants quant au recrutement social des

¹ Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 1 (1809-1908), op. cit., tableau n° 4, p. 7

² Ibid., p. 5.

³ Ibid., p. 5.

⁴ Ibid., tableau n° 4, p. 7.

futurs professeurs de la Sorbonne. Selon Christophe Charle, pour ceux qui ont été nommés entre 1909-1929 et entre 1930-1939, la "petite bourgeoisie" ainsi que les "classes populaires" ("employés, représentants de commerce", "clercs, greffiers", "chef de gare", "brigadier de gendarmerie", "instituteurs", "tonneliers", "passementier", "aubergiste", "charron", "petit commerçant", "agriculteurs") ont tendance à accroître leur domination (de 18,8 % à 28,3 %) ¹ notamment grâce à l'augmentation du nombre de bourses délivrées. Jules Marouzeau est un cas exemplaire de ces nouveaux "élus". Fils de marchand de vin, il ne peut accéder au monde universitaire que grâce à des bourses et à des soutiens familiaux notamment en la personne de son oncle, pharmacien à Paris. En ce qui concerne, les "fractions possédantes" ("industriels", "banquier", "négociants") et les "professions juridiques" ("avoué", "avocat"), ces catégories voient leurs effectifs baissés de 5,4 % à 3,6 % ². Ce qui n'est pas le cas de la "bourgeoisie moyenne" ("agent de change", "fabricants", "négociants", "ingénieurs", "ensemblier", "pharmacien", "architecte", "libraire", "cadres", "agent d'affaires", "propriétaire cultivateur aisé") qui assiste à une augmentation régulière du nombre de ses descendants passant de 19,2 % (en 1879-1908) à 20,7 % (en 1909-1929) et à 22,6 % (en 1930-1939) ³. Dans cette perspective, le père de Fernand Baldensperger qui était fabricant de tissu, peut être considéré comme un représentant significatif de cette catégorie sociale. Dans le même sens, le nombre de fils de hauts et moyens fonctionnaires ("officiers supérieurs et généraux", "inspecteur des ponts et chaussées", "préfet", "officiers et assimilés-intendant", "fonctionnaires finances", "fonctionnaire Instruction Publique", "fonctionnaires P.T.T.") tend à augmenter, aux trois périodes précédemment citées, puisqu'il passe de 10,5 %, à 13,1 % et à 15 % ⁴ ainsi que celui des descendants des "fractions intellectuelles" ("journalistes", "médecins", "vétérinaire", "pasteurs", "archiviste", "graveur", "professeur de musique", "chef d'institution", "fonctions administratives dans l'enseignement secondaire", "professeurs secondaire", "professeurs supérieurs", "inspecteur primaire",

¹ Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), op. cit., tableau n° 1, pp. 2-3.

² Ibid., p. 4

³ Ibid., tableau n° 2, p. 3

⁴ Ibid., p. 4.

"bibliothécaire") qui évoluent de 35 %, à 41,5 % et à 30,1 % (baisse en fin de période explicable par la diminution du nombre de fils de médecins ou d'hommes de lettres et non par celui des fils d'enseignants)¹ . Ainsi, on assiste, à travers cette baisse de représentation des "professions libérales médicales et juridiques" à "la coupure entre l'Université au plus haut niveau et la bourgeoisie libérale, tandis que le recrutement se fait de plus en plus au sein des classes moyennes liées à l'état. Cette stagnation ou ce recul de la principale catégorie sociale d'origine autrefois des professeurs de la Sorbonne s'explique par la montée progressive des boursiers de milieu modeste qui, dans la dernière décennie avant la guerre, commencent à tirer partie au niveau suprême des structures de promotion mises en place dans les années 1880-1890..."² . On note aussi, comme pour les périodes précédentes, la quasi absence de fils d'ouvriers ou de salariés agricoles.

Au plan scolaire, aucun des auteurs que nous étudions n'a suivi une scolarité secondaire complète à Paris³ . Tous ont passé leurs années de collège dans des établissements provinciaux : Alfred Mézières à Metz, Ernest Lavissee au Novion-en-Thiérache et à Laon, Fernand Baldensperger à Saint-Dié et Jules Marouzeau à Guéret. Ils ont tous été amenés, en revanche, à fréquenter les classes (secondaires ou préparatoires) des plus prestigieux lycées parisiens : Alfred Mézières et Fernand Baldensperger (ce dernier pour une seconde rhétorique) à Louis-le-Grand, Ernest Lavissee à Charlemagne et Jules Marouzeau au lycée Lakanal.

En ce qui concerne la poursuite des études supérieures, on note des stratégies scolaires différentes entre les quatre professeurs constituant l'échantillon. Stratégies qui renvoient elles-mêmes à des générations et à des trajectoires universitaires différenciées⁴ . Deux d'entre-eux, en effet, intègrent l'École Normale Supérieure (Alfred Mézières et Ernest Lavissee, respectivement, en 1845 et en 1862) tandis que Fernand Baldensperger et Jules Marouzeau, plusieurs décennies plus tard, poursuivent des études en faculté : le premier à l'Université de

¹ Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), op. cit., p. 4.

² Ibid., p. 4.

³ Cf. annexe n°17, p.

⁴ Cf. annexe n°18, p.

Nancy ainsi qu'à l'étranger et le second (après avoir été admissible à l'École Normale Supérieure) à la Sorbonne.

Il convient ici d'examiner sommairement les différences existantes entre ces trajectoires intellectuelles à la lumière de la situation du champ universitaire. Comme nous l'avons déjà signalé, l'École Normale Supérieure a représenté, pendant plus des 2/3 du XIX^{ème} siècle, dans un espace universitaire fortement désorganisé et faiblement doté, la seule institution de poids dans la formation et la certification des futurs professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur. Les normaliens sortaient de l'établissement munis, en effet, du titre d'agrégé qui leur assurait généralement une trajectoire élevée et des gains financiers et professionnels importants. Trajectoire qui supposait le passage par un poste dans un établissement d'enseignement secondaire ou dans une classe préparatoire aux grandes écoles d'un prestigieux lycée parisien. C'est en partie parce que le titre de normalien "incarne l'idéal de l'homme accompli"¹ et que l'École garantit un avenir quasi assuré ainsi qu'une espérance de carrière certaine que nombre d'étudiants, comme Alfred Mézières et Ernest Lavisse, ont privilégié cet établissement. Ainsi, peut-on mieux s'expliquer le pourcentage élevé d'anciens normaliens à la Sorbonne. Selon Christophe Charle, pour les seuls professeurs titulaires, le pourcentage de normaliens était de 18,5 % (pour la période 1809-1848), de 66,6 % (pour 1849-1878) et de 78,9 % (pour 1879-1908)². En 1870, par exemple, les normaliens occupent dans les facultés de lettres 10 chaires de philosophie sur 16, 13 de lettres anciennes sur 20, 13 d'histoire ancienne et de géographie sur 18 mais, 10 en lettres françaises sur 19 ou 4 en lettres étrangères sur 16. Fortement représentés dans les facultés, les normaliens sont nettement moins nombreux dans les personnels des écoles d'érudition. En 1870, ils représentent 14 % du personnel du Collège de France et 32 % de celui de l'École Pratique des Hautes Études³. Malgré tout, vers 1900, "les normaliens profitent d'une véritable rente de situation fondée à la fois sur les gros investissements

¹ Bourdieu (P.), Saint-Martin (M.) de, "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français", *Annales E.S.C.*, 25, janvier-février 1970, p. 173.

² Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 1 (1809-1908), op. cit., p. 6.

³ Karady (V.), "De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine", op. cit., p. 320.

symboliques des promotions antérieures (en termes de production et de réussite intellectuelles) et sur une conjoncture qui leur est exceptionnellement favorable dans le marché universitaire en raison d'une politique d'expansion"¹ . Pourtant, cette prédominance va tendre à décliner de manière continue. Les professeurs normaliens à la faculté des lettres de Paris passent de 63,4 % (pour la période 1909-1929) à 51,8 % (pour les années 1930-1939)² . En 1930, plus précisément, leur représentation se réduit à 58 % et à 41 % dans les universités provinciales, mais en raison de leur forte concentration dans les filières les plus classiques, ils conservent une véritable suprématie sur les postes les plus importants des disciplines consacrées comme la philosophie, les lettres françaises et anciennes ou l'histoire ancienne³ . Le "désintérêt", tout relatif, de Fernand Baldensperger et de Jules Marouzeau, vis-à-vis de l'École Normale Supérieure, peut s'expliquer, au lendemain des réformes républicaines, par le renforcement institutionnel et intellectuel des universités de province, par l'amélioration de l'offre d'enseignement grâce à une plus grande variété de chaires littéraires et par l'émergence de nouvelles stratégies intellectuelles et professionnelles, centrées plus particulièrement sur la recherche, impliquant dès lors d'autres profils de formation.

Au terme de leurs études supérieures, les quatre professeurs de notre échantillon sont devenus agrégés et ceci dans les plus avantageuses positions : Alfred Mézières, en troisième position, en 1848 (à l'âge de 22 ans), Ernest Lavisser, au deuxième rang, en 1865 (à l'âge de 23 ans), Fernand Baldensperger, en deuxième position, en 1892 (à l'âge de 21 ans) et Jules Marouzeau, au deuxième rang, en 1904 (à l'âge de 26 ans). L'âge d'accès au titre d'agrégé (via l'École Normale Supérieure) est alors prépondérant puisqu'il détermine en grande partie "les espérances objectives de carrière" : "les agrégés jeunes sont promis à une trajectoire universitaire plus longue et plus haute et les premiers reçus sont nommés dans les chaires de lycée les mieux placés pour une

¹ Karady (V.), "Le collège Eötvös et l'École Normale Supérieure vers 1900. Note comparative sur la formation d'intellectuels professionnels" in Le Goff (J.), Köpeczi (B.) (dir.), *Intellectuels français, Intellectuels hongrois. XIIIème-XXème siècle*, Paris-Budapest, Éd. du C.N.R.S - Akadémiai Kiado, 1985, p. 241.

² Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), op. cit., tableau n° 3, p. 7.

³ Karady (V.), "Les universités de la Troisième République", op. cit., p. 362.

promotion ultérieure dans le supérieur (lycées des villes de facultés), sans parler des privilèges statutaires dont bénéficient les majors des agrégations dans certaines disciplines (droit d'intégrer l'École d'Athènes ou de Rome ; facilités pour obtenir des bourses de voyage à l'étranger. Ainsi, les avantages et atouts acquis au départ de la carrière, dont l'agrégation représente le moment décisif, imprègnent de leurs effets toute la trajectoire ultérieure et constituent un véritable système cumulatif de bénéfices, capable de se reproduire grâce à l'"esprit de corps" normalien"¹.

En ce qui concerne l'âge de soutenance des thèses, celui-ci n'a cessé d'augmenter même si, ici, les variations enregistrées ne sont pas toujours significatives. Alfred Mézières soutient sa thèse à 27 ans, Ernest Lavisse à 33 ans, Fernand Baldensperger à 28 ans et Jules Marouzeau à 32 ans.

Il convient d'envisager, plus particulièrement, le déroulement et le profil de leur carrière.

Pour les générations d'universitaires nées avant 1860, le passage, par l'enseignement secondaire est quasi obligatoire. Cela a donc été le cas d'Alfred Mézières qui devient chargé de suppléance en rhétorique, au lycée de Metz, durant un an (1848), avant d'intégrer l'année suivante, l'École d'Athènes. C'est d'ailleurs à la suite de son séjour dans cette institution d'érudition, qui détient un monopole important dans la formation de chercheurs et d'érudits, qu'il devient chargé de cours à la faculté des lettres de Nancy (1856) avant d'intégrer, en 1861, dans une fonction similaire, la Sorbonne. Il est nommé, en 1863, à l'âge de 37 ans, professeur de littérature étrangère. En parallèle à cette carrière universitaire, il multiplie, de manière concomitante ou non, ses activités annexes. En tout premier lieu, il s'engage dans la sphère politique où il est amené à assumer des fonctions électives comme celles de conseiller général ou de député. De plus, il occupe, dans le monde économique, des positions importantes en devenant membre de différents conseils d'administration. De même, il est un collaborateur assidu d'un certain nombre de journaux ou de revues. Cette légitimité universitaire, intellectuelle, politique et sociale se voit aussi renforcée par son

¹ Karady (V.), "De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine", op. cit., p. 318.

appartenance, depuis 1874, à l'Académie française. Si ce profil de carrière n'est pas unique dans l'histoire universitaire, il n'en demeure pas moins qu'il va tendre à devenir de plus en plus une exception en cette dernière moitié du XIX^{ème} siècle tant en raison des nouvelles exigences du métier professoral que de la vie politique ou économique qui suppose de la disponibilité et de la proximité.

Quant à Ernest Lavisse, il demeure environ quatre ans dans l'enseignement secondaire, en tant que professeur ou professeur suppléant (lycées de Nancy, Versailles, Henri IV), avant de devenir le secrétaire particulier de Victor Duruy et de poursuivre des études en Allemagne. Par la suite, il devient maître de conférences à l'École Normale Supérieure (1876) et, ensuite, en 1883, à la Sorbonne, directeur des études d'histoire et professeur adjoint. C'est en 1888, à l'âge de 46 ans, qu'il sera professeur titulaire. Chiffre relativement significatif quand on sait que l'âge moyen d'accès à une chaire en Sorbonne, pour les universitaires nés entre 1840 et 1849, était de 51,2 ans¹. Ancien directeur de l'École Normale Supérieure, entre 1904 et 1919, membre du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, président du jury d'agrégation d'histoire, Ernest Lavisse représente, ce que Christophe Charle, nomme des "notables universitaires"². Fréquentant les hautes sphères administratives et politiques, justifiant d'une très forte légitimité universitaire, intellectuelle (il intervient, en effet, dans de nombreuses revues et rédige, grâce à un travail collectif qui contribue à une "redéfinition de la division du travail intellectuel"³, d'importants ouvrages à destination du grand public) et sociale (il est membre, depuis de 1892, de l'Académie Française), Ernest Lavisse fait partie de ces "hommes doubles" qui représentent des "médiateurs" essentiels du champ intellectuel⁴. On peut donc dire que les deux professeurs que nous venons d'envisager représentent des précurseurs de l'"intellectuel total"⁵ c'est-à-dire des "Figure(s) intellectuelle (s)"⁶ dont la légitimité et la

¹ Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), op. cit., tableau n° 4, p. 8.

² Charle (C.), *Naissance des "intellectuels" (1880-1900)*, op. cit., p.13.

³ Charle (C.), *Paris fin de siècle. Culture et politique*, Paris, Éd. du Seuil, 1998, p. 100.

⁴ Ibid., p. 91.

⁵ Expression de Pierre Bourdieu citée in Boschetti (A.), *Sartre et les "temps modernes"*, Paris, Éd. de Minuit, 1985, pp. 13-14.

⁶ Charle (C.), *Paris fin de siècle. Culture et politique*, op. cit., p. 17.

reconnaissance symbolique tiennent à la superposition d'une multitude de notoriété provenant de champs sociaux différents ou d'univers opposés du champ intellectuel.

En ce qui concerne les deux professeurs, nés après 1860, on constate que les parcours professionnels sont plus diversifiés. Ainsi, Fernand Baldensperger assume, en tout premier lieu, plusieurs enseignements en faculté. Il passe près de 15 années dans l'enseignement universitaire provincial (Nancy, Lyon), en tant que chargé de cours, maître de conférence ou professeur titulaire, avant d'être appelé à la Sorbonne dans une fonction de chargé de cours. A la suite de cette mission, il devient professeur titulaire à Strasbourg. Poste qui lui permet de revenir, dans la capitale, à des fonctions de chargé de cours, tout d'abord, puis, en 1925, de professeur titulaire et ceci à l'âge de 54 ans. L'âge moyen d'accès à une chaire en Sorbonne, pour les universitaires nés entre 1870 et 1879, étant de 55 ans¹. A la différence des universitaires précédents, les activités annexes aux enseignements assurés par Fernand Baldensperger se réduisent essentiellement à des missions intellectuelles ou para-universitaires (voyages d'études à l'étranger, interventions dans des congrès, séminaires dans des universités étrangères...).

Quant à Jules Marouzeau, il reste deux ans dans l'enseignement secondaire, en tant que professeur suppléant, avant d'être chargé d'un cours à l'École Pratique des Hautes Études ou de partir en missions dans différents pays européens. Après plusieurs années passées dans cette école d'érudition et de recherche, en qualité de chargé de cours ou de directeur d'études (1919), il devient, à la Sorbonne, maître de conférence (1927), puis professeur titulaire sans chaire (1928) et enfin professeur titulaire d'une chaire (1934). C'est à 50 ans et à 56 ans qu'il obtient respectivement ces deux derniers postes, sachant que pour cet universitaire, né en 1878, l'âge moyen d'accès à une chaire de Sorbonne était de 55 ans². Parallèlement à sa carrière d'universitaire stricto sensu, il est conduit, comme Fernand Baldensperger, à s'investir davantage dans des activités intellectuelle en devenant notamment un animateur assidu de revues savantes, un membre actif de

¹ Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), op. cit., tableau n° 4, p. 8.

² Ibid., tableau n° 4, p. 8.

société d'études et un conférencier international à la forte renommée.

Lorsqu'on envisage ces deux profils de carrière, on s'aperçoit que "L'impératif est la mobilité entre les ordres et les lieux d'enseignement"¹. Alors que les générations précédentes privilégient le rapprochement d'avec la capitale, pour les deux auteurs que nous venons d'appréhender, les séjours et missions à l'étranger ou la participation à des colloques internationaux peuvent devenir des atouts prépondérants dans les stratégies professionnelles. L'abandon d'activités politiques (exceptions faites du professeur Ferdinand Buisson qui devient directeur de l'enseignement primaire et député ou du professeur Alfred Rambaud qui sera un membre actif du cabinet de Jules Ferry, un sénateur et un ministre de l'instruction publique) et le repli sur les seules activités universitaires ou intellectuelles fait état d'une professionnalisation accrue du métier d'universitaire. On comprend mieux la raison pour laquelle le passage par l'enseignement secondaire est un handicap de poids si l'on aspire à mener une carrière tournée vers la recherche.

2 - Récits autobiographiques et publication.

Il paraît important de rendre compte, ici, de manière générale, des projets autobiographiques des quatre professeurs constitutifs de notre échantillon.

Le texte d'Alfred Mézières *Au temps passé, souvenirs* a été publié en 1906 chez l'éditeur Hachette, maison prestigieuse et grand maître de la littérature pédagogique et de jeunesse. Rappelons que sous la Troisième République, cette maison d'édition est, entre autres, l'éditeur du monumental *Dictionnaire de pédagogie* publié par Fernand Buisson, de 1882 à 1887, de l'importante revue pédagogique qu'est le *Manuel général de l'instruction primaire*, dirigé, à partir de 1897, par le même Ferdinand Buisson et de l'imposante publication qu'est *L'histoire de France*, dirigée par Ernest Lavisse, au début du siècle. C'est donc à l'âge de quatre vingt ans, alors qu'il s'est mis en disponibilité de l'Université,

¹ Charle (C.) (éd.), *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, dictionnaire biographique*, vol. 2 (1909-1939), op. cit., p. 9.

depuis 1881, et qu'il est sénateur de Meurthe-et-Moselle depuis 1900 et ce jusqu'à sa mort en 1915, qu'il décide de publier ses mémoires.

Le texte d'Ernest Lavisse *Souvenirs* est publié en 1912 chez Calmann-Lévy après être paru pour une première publication, la même année, sous forme de "feuilletons", dans le très célèbre périodique, la *Revue de Paris* qui a notamment eu pour directeur cet auteur. Si cette stratégie, consistant à utiliser ce circuit d'accès au public, fait perdre en partie le prestige attaché au volume et doit en passer par les exigences de la forme éditoriale, il n'empêche que celle-ci traduit bien, d'une certaine manière, le développement du rôle des revues dans le champ littéraire ou l'intérêt que les lecteurs peuvent leur accorder. Lorsque Ernest Lavisse se lance dans cette publication, il est âgé de 70 ans et est au firmament de sa légitimité sociale et de sa notoriété intellectuelle puisqu'il est encore dans ses fonctions de directeur de l'École Normale Supérieure. Pourtant, en ces années d'avant-guerre les critiques à l'encontre de qu'il peut représenter n'ont de cesse de se développer dans certains milieux, et plus particulièrement, chez Charles Péguy pour qui il incarne le "parti intellectuel".

Une vie parmi d'autres de Fernand Baldensperger est publié en 1940 chez l'éditeur Conard. C'est un professeur en retraite, âgé de 69 ans qui décide de rendre public ses mémoires.

Quant à Jules Marouzeau, la publication de ses souvenirs intitulés *Une enfance* date de 1937. Ils sont publiés chez Denoël. C'est un professeur en activité qui rend public, à l'âge de 59 ans, ses mémoires.

B) Les textes.

Dans la perspective d'une présentation de l'échantillon retenu, il nous paraît important de dégager de façon succincte les caractéristiques centrales et générales des quatre textes référencés.

1 - Perspective d'ensemble.

Pour restituer les enjeux de ces pratiques d'écriture, il est fondamental d'accorder la plus grande importance aux formes matérielles et éditoriales afin de mettre en évidence "l'articulation entre les formes et les textes, les supports et les genres"¹ dans la mesure où les modes de présentation peuvent renvoyer à des stratégies plus ou moins explicites. Ainsi, "Contre la représentation, élaborée par la littérature elle-même, du texte idéal, abstrait, stable parce que détaché de toute matérialité, il faut rappeler avec force qu'il n'est pas de texte hors le support qui le donne à lire, pas de compréhension d'un écrit, quel qu'il soit, qui ne dépende des formes dans lesquelles il atteint son lecteur"² .

Il convient dès lors de s'arrêter sur la "machinerie" qui contribue à imposer une juste compréhension et à produire des significations et ceci afin de saisir "la façon dont les textes et les imprimés qui les portent, organisent la lecture qui doit en être faite..."³ . Une variable prépondérante à prendre en considération dans ce travail de mise en forme est constituée, tout particulièrement, par l'effet du titre. Celui-ci est essentiel dans la mesure où il désigne et identifie son support lui permettant ainsi d'être consommé et échangé. Sur les quatre textes considérés, deux mentionnent explicitement, dans le titre, à travers des items comme "souvenirs", la catégorie d'appartenance du texte. Ainsi, ils sont amenés à fonctionner comme des repères explicites qui dénomment et catégorisent le texte créant "des attentes de lecture, des anticipations de compréhension" et signalant au lecteur "dans quel pré-savoir l'inscrire"⁴ .

De même, dans tous les textes envisagés, en raison de la perception que les auteurs se font de leurs lecteurs, on trouve quelques phrases de préface ou de préambule sur les "motivations autobiographiques". En écrivant ces textes liminaires au moyen d'une argumentation souvent complexe qu'il conviendra d'explicitier, les auteurs définissent les modalités nécessaires et suffisantes à la bonne

¹ Chartier (R.), "Textes, 'performances', publics" (texte de la conférence faite le 7 mars 1995 dans le cadre de l'école doctorale de sociologie et de sciences sociales de l'Université Lumière Lyon 2), Lyon, *Cahiers de recherche*, 16, 1er trimestre 1996, p. 32.

² Chartier (R.), "Textes, imprimés, lectures" in Poulain (M.), *Pour une sociologie de la lecture. Lecture et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Électre-Éd. du Cercle de la Librairie, 1988, p. 16.

³ Ibid., p. 13.

⁴ Ibid., p. 21.

lecture de l'écrit (postulant ainsi qu'elle pourrait s'effectuer dans de mauvaises conditions) et à la meilleure compréhension possible du texte.

D'une manière générale, les quatre textes que nous présentons sont des récits particulièrement aérés en raison de la présence de nombreux chapitres et d'un nombre tout aussi important de parties ou de divisions. Le tout contribue à produire de la cohérence dans les propos, de la rigueur dans la présentation et de la facilité dans la lecture.

Quant à la formulation littéraire, les textes traduisent généralement une langue simple mais au style rigoureux et austère à force d'être pédagogique, didactique et démonstratif. Dans une rhétorique d'une remarquable limpidité, les auteurs juxtaposent, accumulent et relatent fastidieusement des faits ou des constats biographiques, le plus souvent, en de courtes propositions qui composent un récit linéaire. En tout état de cause, ce sont toujours des discours qui se refusent à choquer, à bousculer ou à provoquer. Dans cette optique, rien de très nouveau ou de très personnel n'est véritablement énoncé. On ne rencontre pas, dans ces textes, l'"autobiographie" telle que notre imaginaire et le champ littéraire la conçoivent généralement c'est-à-dire comme un moyen privilégié d'introspection et d'expression approfondie des sentiments ou de l'expérience. L'effusion reste une pratique très minoritaire. Les sentiments et l'intimité s'écrivent peu. Le professeur semble s'imposer "une distance par rapport à son histoire individuelle"¹. Il est possible d'expliquer ce peu d'"effusion", fait de retenue, de réserve et de pudeur, par les figures publiques que les professeurs représentent, par la haute estime de soi qu'ils portent en eux et par la culture propre à leur champ professionnel d'appartenance. On peut penser, en effet, comme en fait l'hypothèse Jean-Louis Fabiani, que la position élevée de certaines disciplines mais plus généralement de l'Université dans le champ social pourrait "expliquer la transformation en norme de l'exigence du silence sur soi"² et l'intériorisation d'"une autodiscipline active et permanente", d'une "maîtrise de soi" et d'"une modération des émotions"³.

¹ Fabiani (J.L.), *Les philosophes de la République*, Paris, Éd. de Minuit, 1988, p. 63.

² Ibid., p. 63.

³ Élias (N.), *La dynamique de l'Occident* (1975), n. éd., Paris, Calmann-Lévy, 1990, p. 19.

Cette volonté ou cette stratégie narrative consistant à présenter des énoncés simples, "consensuels" et facilement compréhensibles nous informe peut-être, et cela constitue en soit une hypothèse, sur la représentation que les autobiographes se font des lecteurs potentiels et de leur lecture. C'est sans aucun doute parce que cette rhétorique autobiographique est particulièrement simple, juste, sérieuse, parfois grave, souvent solennelle et toujours dénuée de toutes surenchères littéraires qu'elle constitue un enjeu et possède un intérêt prépondérant.

2 - "Similitudes et différences".

Les quatre textes ont également d'autres caractéristiques qu'il convient ici d'explicitier.

Tout d'abord, ces récits contiennent quelques différences quant à la forme générale du document. Si ces derniers ont été publiés dans des ouvrages présentant quasiment le même format, l'importance de la pagination, quant à elle, varie d'une façon relativement significative : le récit d'Alfred Mézières faisant environ 300 pages, celui d'Ernest Lavisie près de 290 pages, celui de Fernand Baldensperger de l'ordre de 377 pages et celui de Jules Marouzeau un peu plus de 180 pages.

Comme nous l'avons déjà signalé dans les paragraphes précédents, deux textes sur quatre, à savoir ceux de Jules Marouzeau et de Fernand Baldensperger ne mentionnent pas dans leur titre les items comme "souvenirs" ou "mémoires" se référant "traditionnellement" à la dénomination du genre autobiographique.

Tous les documents, à l'exception de celui de Jules Marouzeau qui présente un découpage du texte entre différentes divisions chiffrées, se décomposent, soit en chapitres simplement numérotés comme dans le cas d'Alfred Mézières, soit en chapitres qui sont dotés de titres comme pour les *Souvenirs* d'Ernest Lavisie ou pour *Une vie parmi d'autres* de Fernand Baldensperger qui les regroupe dans plusieurs grandes parties. On peut même préciser, dans le cas d'Alfred Mézière, qu'en tête des différents chapitres, est signalé un plan

succincte, à travers la formulation de quelques grandes lignes directrices.

SECTION III - MÉTHODE D'INVESTIGATION, TECHNIQUE D'ENQUÊTE ET THÉORIE.

Après avoir défini les conditions de constitution de notre échantillon, ses limites et quelques unes de ses caractéristiques essentielles, il paraît important d'envisager maintenant la méthode à adopter pour valider notre modèle théorique.

C'est en considérant toujours la méthode d'investigation et la technique d'enquête à la lumière de la problématique et des hypothèses, que nous avons retenues, que l'on pourra le mieux les évaluer et en saisir toute la portée.

I/ OUTIL AUTOBIOGRAPHIQUE ET TECHNIQUES D'ENQUÊTE.

Une des questions essentielles à laquelle il est bon de répondre c'est celle de savoir dans quelles conditions et de quelle manière aborder les textes que nous avons choisi d'étudier.

Pour cerner les quatre autobiographies de l'échantillon, deux approches méthodologiques sont à notre disposition, à savoir, l'"analyse de discours" et l'"analyse de contenu". C'est cette dernière démarche, qui présente bien des limites, que nous allons d'abord expliciter avant d'évaluer, ultérieurement, les "bien-fondés" de l'"analyse de discours".

Nous privilégions, dans cette recherche, comme nous "l'impose" notre modèle théorique, cette méthode d'investigation qui repose largement sur une technique d'enquête qualitative.

On se doit donc de donner ici, au plus près de notre propre investigation, les fondements et les présupposés de cette technique d'enquête.

A) Autobiographie et analyse de contenu.

Pour saisir toute la pertinence de l' "analyse de discours" comme technique d'enquête, il faut tout d'abord rappeler quelques uns de nos principaux objectifs et les limites, a contrario, de certains outils méthodologiques trop inadaptés à nos perspectives de recherche.

1 - Des objectifs de recherche.

La recherche engagée repose sur un postulat fondamental qui est que les agents sont amenés à intérioriser et à incorporer un certain nombre de schèmes mentaux liés à la fois à leur trajectoire, à leur apprentissage et à leur position sociale. Ce travail d'intériorisation et d'incorporation peut, selon nous, se donner tout particulièrement à voir au travers des représentations qu'ils construisent d'eux-mêmes dans des récits qui se prétendent autobiographiques. C'est l'ensemble de ces schèmes et structures mentales qui peuvent engendrer et expliquer le choix des différentes thématiques privilégiées, l'organisation générale des textes et le degré d'investissement ou d'implication dans le discours personnel. Approche qui ne peut se faire indépendamment de la prise en considération du "système de conventions socio-culturelles et littéraires" qui rendent compte d'une existence individuelle.

Nous sommes amené à traiter les autobiographies comme des faits sociaux, et ceci, à partir des thématiques en présence, qui doivent être appréhendées comme des "traduction(s) symbolique(s) du système social"¹ dans la mesure où elles tendent à exprimer la position sociale et les représentations collectives d'une catégorie professionnelle donnée.

Ainsi, cette recherche s'applique à rendre compte des schèmes mentaux de perception de soi et du monde social qui se construisent et s'intériorisent tout au long de la trajectoire. Par des énonciations performatives et normatives, les récits autobiographiques

¹ Bourdieu (P.), "Condition de classe et position de classe", *Archives européennes de sociologie*, 7, 1966, p. 215.

permettent de dégager l'image que cette catégorie sociale construit d'elle-même.

Plus fondamentalement, les définitions de soi que ces textes nous donnent à lire doivent aussi être envisagées à la lumière du "travail social de négociation" entre ce que l'on peut dire et les limites socialement définies de ce qui est "autobiographiquement publiable".

2 - Présentation et critique des présupposés théoriques et méthodologiques de l'analyse de contenu.

L'"analyse de contenu"¹ est une technique de recherche qui consiste à décrire, le plus souvent quantitativement, le contenu explicite des communications orales ou écrites et ceci afin de les interpréter. On intitule "analyse de contenu" "un ensemble de techniques d'analyses des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages"². Ce qui fonde la spécificité de l'analyse de contenu, c'est donc la volonté d'établir une correspondance directe "entre les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou sociologiques (ex. conduites, idéologies, attitudes) des énoncés"³.

Pour mettre en place une telle procédure de recherche, l'"analyse de contenu" procède à une opération de déconstruction ou de découpage des documents en fonction de divers critères ou unités qui peuvent être le mot, la phrase, le titre ou le paragraphe. Procédure qui permet de mettre en évidence des codages ou des catégories mais surtout d'atomiser le discours puisque le texte est brisé dans sa structure logique et formelle ou dans sa cohérence explicite.

1 Concernant cette technique d'enquête cf. Bardin (L.), *L'analyse de contenu* (1977), n. éd., Paris, P.U.F., 1986 ; Blanchet (A.), Ghiglione (R.), *Analyse de contenu et contenus d'analyses*, Paris, Dunod, 1991 ; Bouillaguet (A.), Robert (A.D.), *L'analyse de contenu*, Paris, P.U.F., 1997.

2 Bardin (L.), *L'analyse de contenu*, op. cit., p. 43.

3 Ibid., p. 41.

Cette démarche conduit, en fonction de procédés statistiques définis au-préalable, à dénombrer et à quantifier ces critères ou ces unités linguistiques et ceci afin de mettre en évidence des fréquences, des distributions, des inférences ou des co-variances qui fonctionneront comme preuve. Dans ces conditions, si un seul de ces items est rencontré dans un corpus, il sera considéré comme non significatif.

Comme nous l'affirmons dans nos hypothèses, les taxinomies mises en oeuvre dans les autobiographies seraient structurées en fonction de principes explicatifs renvoyant aux schèmes de perception et aux catégories mentales propres à la catégorie universitaire. Dès lors, on ne peut comprendre le sens et la fonction des écritures autobiographiques ou de tel ou tel énoncé indépendamment de la position sociale des auteurs ou du texte dans lequel il se trouve inséré et ceci afin de cerner le plus pertinemment possible leurs conditions de production. C'est parce que l'"analyse de contenu" n'est pas adaptée à notre sujet, à nos hypothèses, à notre modèle théorique et aux types de causalité complexes qui se font jour dans les pratiques symboliques que nous étudions, que celles-ci ne peuvent faire l'objet d'une analyse quantitative et strictement interne. C'est aussi parce que les discours autobiographiques sont des productions "préfabriquées" et non pas des données spontanées, que l'on se doit de ne pas privilégier une lecture trop interne de ceux-ci.

B) Autobiographie et analyse de discours.

Comme nous venons de le signaler, l'objectif essentiel de cette recherche vise à rendre compte des conditions de production des écritures autobiographiques. Dans ce cadre qui fixe à la fois les enjeux et les limites de cette étude, nous privilégierons ce que l'on nomme communément les "analyses de discours". La priorité accordée à cette façon particulière de traiter les données ne devra pas nous dispenser, toutefois, d'en évaluer les éventuels défauts et lacunes.

1 - Fondements et usages de l'analyse de discours.

Parler d' "analyse de discours"¹ suppose que l'on revienne brièvement sur le concept de "discours". Selon Louis Guespin, "l'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne. Ainsi un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration 'en langue' en fait un énoncé ; une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours"². Pour Michel Foucault, "L'analyse des énoncés ne prétend pas être une description totale, exhaustive du 'langage' ou de 'ce qui a été dit'...Elle ne prend pas la place d'une analyse logique des propositions, d'une analyse grammaticale des phrases, d'une analyse psychologique ou contextuelle des formulations : elle constitue une autre manière d'attaquer les performances verbales, d'en dissocier la complexité, d'isoler les termes qui s'y entrecroisent et de respecter les diverses régularités auxquelles elles obéissent. En mettant l'énoncé en face de la phrase ou de la proposition, on n'essaie pas de retrouver une totalité perdue..."³.

On considérera ici le discours autobiographique comme un récit narratif, rétrospectif et autoréflexif qui s'efforce de raconter une histoire personnelle réelle et vécue et qui vise à être connue et consommée. Ce type de discours qui fonctionne sur la distinction entre la fiction et la réalité repose sur la croyance en "l'auto-référence autobiographique" et dans la sincérité ou la vérité affirmée par celui qui rédige. Ainsi, ce dernier devient à la fois l'auteur et le sujet de l'oeuvre, son producteur et son interprète. Nous concevons cette littérature de

¹ Sur ce sujet cf. tout particulièrement Greimas (A.J.), Landowski (É.), Alexandrescu (S.), *Introduction à l'analyse de discours en sciences sociales*, Paris, Hachette, 1979 ; Maingueneau (D.), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Problèmes et perspectives*, Paris, Hachette, 1976 ; *Les livres d'école de la République (1870-1914). Discours et idéologie*, Paris, Le Sycomore, 1979 ; *Nouvelles tendances en analyse de discours*, Paris, Hachette, 1987 ; Sarfati (G.E.), *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan, 1997.

² Cité in Maingueneau (D.), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Problèmes et perspectives*, op. cit., p. 11.

³ Ibid., p. 15.

“l’aveu”, de “la confession” ou de “la présentation de soi” comme résultant d’un “travail de mise en forme” linguistique, narrative, énonciative et argumentative.

Pour restituer la signification complète de ces discours, il convient de dégager leurs conditions de production. Selon nous, ils ne peuvent pas être considérés comme s’arrêtant à la phrase. Nous pensons qu’ils constituent une totalité linguistique, sociale et culturelle qui dépasse la simple somme des énoncés qui les constituent.

Contrairement, aux “analyses de contenu”, l’“analyse de discours”, vise, d’une manière générale, à suivre la structure du texte analysé afin que soit connue et repérée, pour chaque énoncé ou thème traité, la place qu’il occupe dans l’agencement du discours, dans la fabrication du sens et dans les effets de lecture. Dans ces conditions, il est inconcevable d’isoler des énoncés, des thèmes, des discours plus généralement, de leur contexte d’énonciation dans la mesure où ceux-ci ne peuvent s’analyser que dans les rapports qu’ils entretiennent avec tous les autres, tenus à un moment donné.

Souhaitant rendre compte, au travers de ces écritures autobiographiques, d’une part, du rapport des auteurs à leur trajectoire sociale, à l’histoire familiale passée et à leur destin professionnel et, d’autre part, de l’image qu’ils produisent d’eux-mêmes, seule une approche qualitative rendra possible la reconstruction de l’ensemble de ces variables.

2 - Intérêts et critiques de l’analyse de discours.

Privilégier, comme nous le faisons, “l’analyse de discours” peut présenter plusieurs difficultés ou critiques. Nous reviendrons ultérieurement sur ces questions mais envisageons, déjà, quelques uns de ces problèmes.

Il est possible, par exemple, d’être accusé d’adopter un point de vue trop subjectiviste ou public et de prendre pour argent comptant les affirmations des intéressées. Nous verrons, tout au contraire, que notre démarche en rendant compte des conditions sociales de

production des énoncés permet précisément de déconstruire le "sens public" de ces oeuvres, de neutraliser ces "vérités autobiographiques" trop facilement explicitées et de reconstituer, au-delà de ces apparences qui en elles-mêmes sont fortement significatives, la "part d'ombre" inscrite dans ces pratiques d'écriture.

De même, le degré de précision obtenu dans nos analyses peut aussi constituer un autre sujet de critique. On peut formuler à l'encontre de notre démarche un certain nombre de reproches concernant une étude qui resterait nécessairement trop superficielle et générale faute de résultats lexicographiques ou thématiques chiffrés. Étant donné que nos hypothèses appréhendent les textes comme autant de prises de position qui renvoient à un espace de positions sociales ou d'habitus donnant à lire des systèmes complexes de schèmes de perception, on ne voit pas de quelle manière l'exhaustivité des relevés, l'uniformité ou l'unicité du dépouillement et du critère; permettraient de restituer de manière plus précise des phénomènes sociaux dont les significations et les explications résident dans des variables qui dépassent le seul cadre textuel. De plus, ne cherchant pas à dégager des lois, le recours à la statistique ne se justifie pas. Dans ces conditions, les items formels ne peuvent contribuer à dégager une image valable des discours autobiographiques ainsi que de leur fonctionnement étant donné que nous postulons, d'où la priorité accordé à "l'analyse de discours", que ceux-ci n'ont pas en eux-mêmes la clé de leur propre intelligibilité.

Cependant, il est possible d'admettre que la portée des analyses engagées ici puisse présenter quelques limites. Pour valider complètement notre modèle théorique et pour que l'"analyse de discours" produise tous les résultats escomptés, cela suppose que le même auteur soit considéré à partir de documents "personnels" distincts renvoyant à des "environnements", des "rôles" et des "moments" différents (discours de rentrée universitaire, nécrologies, correspondance...). Dans ces conditions, notre démarche doit s'employer à travailler, pour un même auteur, sur un corpus différencié de textes "personnels". Nous pensons que notre approche qualitative en terme d'"analyse de discours" conserve tout son intérêt et sa pertinence même dans le cadre d'un échantillon réduit étant donné que la

"spécificité" du travail de "mise en représentation" à l'oeuvre dans les écritures strictement autobiographiques constitue un point central de notre recherche.

II/ ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES POUR UNE ANALYSE DE DISCOURS.

Après avoir défini les principes généraux de la méthode que nous privilégions, il semble important, dans cette étape, de procéder à une présentation plus explicite de notre approche.

A) Une analyse thématique.

L'"analyse de discours" que nous allons engager dans cette recherche accordera une importance toute particulière à ce que l'on peut appeler l'"analyse thématique". Celle-ci consistera, dans un premier temps, à mettre tout particulièrement en évidence l'économie thématique des documents d'études afin ultérieurement d'en déceler les modes de production.

1 - Principes généraux.

Privilégier, comme nous en avons fait le choix, l'analyse thématique ne revient nullement à tomber dans l'ornière d'une investigation purement statique, descriptive et monographique ou à entretenir une vision providentialiste et événementielle des écritures autobiographiques, démarche qui serait en contradiction avec les partis pris adoptés dans cette recherche.

Pour parer autant que possible à ces dangers, les thèmes que nous allons "dégager" et qui serviront de "support" à nos analyses ne

seront pris que comme "les signes" ou "les traductions" du travail de mise en forme et de représentation qu'engagent les auteurs pour parler d'eux.

2 - Le repérage des thématiques autobiographiques.

A partir de chaque document étudié, nous avons construit une "grille de lecture" qui nous a permis de systématiser la part descriptive qui tient une place importante, dans un premier temps, dans la procédure d'explication. Cette façon de procéder qui évite de poser à priori une grille de thèmes et donc de reprendre à notre compte des catégories de sens commun, est semble-t-il la seule à garantir la restitution la plus précise possible de l'ordre thématique et du déroulement chronologique adoptés par les auteurs. On a privilégié la logique d'exposition de ces derniers et on y a soumis aussi nos propres analyses.

Les documents sont décryptés par unités thématiques ou unités de sens. Le travail d'enquête consiste à discerner la présence de tels ou tels thèmes et à en trouver la dénomination adéquate. La grille doit nous permettre de repérer les "thèmes principaux" et les "thèmes secondaires". Simultanément, à l'intérieur de ceux-ci, nous avons cherché à en percevoir les contours, l'organisation interne, les diverses formes au sein du même récit sous lesquelles ils peuvent apparaître, les expressions, les connotations ou le vocabulaire employé.

Le repérage dans chaque récit des passages concernant tel ou tel thème permettra de "comparer" ensuite ces structures thématiques d'un texte à l'autre.

B) Une analyse formelle.

Cette procédure d'enquête qui repose sur une évaluation la plus précise possible des thèmes en présence n'aurait aucune raison

d'être si elle se contentait de cette seule dimension. Il est indispensable, en effet, de prendre en compte d'autres aspects qui contribuent largement à la mise en forme des récits.

1 - L'organisation textuelle.

Envisager de manière concomitante les différents thèmes relatés et l'économie générale des textes, nous permettra de restituer ces discours dans leur construction, dans leurs agencements rhétoriques, dans leurs arrangements narratifs et dans leurs stratégies persuasives, illustratives ou démonstratives.

C'est parce que l'analyse thématique peut présenter l'inconvénient de détacher les passages, qui seront cités, de leurs contextes discursifs et ainsi éventuellement d'en appauvrir voire d'en modifier le sens, qu'il conviendra de restituer le plus précisément possible ces différents thèmes dans l'organisation textuelle d'ensemble et dans la structure chronologique globale.

Pour cela, il faut repérer les "unités de temps" mises en avant dans la relation des événements phares. Il faut, en effet, reconstituer la succession des faits ou des âges privilégiés afin d'en identifier les enchaînements et les significations. "Cette mise à plat" des événements ayant fait l'objet d'évocations fait nécessairement apparaître des zones d'ombre sur lesquelles aucune information n'est donnée. De tels "oublis" peuvent être "fortuits", ou au contraire hautement significatifs, soit qu'il s'agisse de périodes que l'auteur estime "sans importance", soit au contraire qu'il s'agisse de moments qu'il préfère ne pas évoquer en raison des conséquences que cette remémoration pourrait engendrer quant à son image publique.

2 - Textes, formes et schèmes mentaux. Des articulations à restituer.

C'est en restant au plus près des textes et de leurs auteurs, que l'on peut s'interroger sur les compétences, les attitudes, les stratégies, les schèmes culturels et les façons de penser qui interviennent dans les écritures autobiographiques.

C'est à cette condition, que nos procédures d'analyse qui saisissent, dans un premier temps, chaque discours dans sa spécificité, c'est-à-dire dans ses thèmes, ses formes, ses conditions de production et de fonctionnement permettent, dans un second temps, de rapporter ces variables à des principes communs et généraux qui ordonnent l'ensemble de la production autobiographique.

III / LE TRAITEMENT DES DONNÉES : DÉFINITION ET CONCEPTION DE QUELQUES INDICATEURS.

S'il nous paraît important d'envisager les documents à partir de leurs structures narratives, il est aussi primordial, en fonction de notre cadre théorique, d'évaluer plus précisément certaines dimensions essentielles. Celles-ci qui seront pertinentes pour l'objet de la recherche y prendront le statut d'indices ou d'indicateurs. Ils seront relatifs à différents niveaux que nous allons nous efforcer, ici, de préciser et d'exemplifier.

A) Concepts et indicateurs.

Dans cette recherche qui place au centre de sa réflexion une interrogation sur les conditions sociales de production d'un discours sur soi et sur les modalités du rapport que les auteurs peuvent entretenir, au travers de ces écritures, à leur histoire personnelle, il est particulièrement valable de procéder à un repérage des indicateurs socio-culturels les plus pertinents.

1 - Principes généraux.

Ces indicateurs doivent être conçus comme des outils nécessaires pour restituer les principaux "déterminants sociaux" des positions qu'occupent les professeurs dans l'espace social. C'est à partir d'une telle démarche que l'on peut être en mesure d'explicitier les conditions de formation de leur habitus et les facteurs de leur réussite scolaire.

Ce parti pris de méthode qui repose effectivement sur la conviction qu'il est important de rendre compte de l'univers des origines, des "appartenances" et des positions sociales détenues par les professeurs, et ceci à travers la saisie de quelques indicateurs privilégiés, permet de mettre en évidence que "la superposition fait la sur-détermination de la position" et d'expliquer le "projet littéraire" ou "le procès de création"¹ engagé par les auteurs.

2- Une procédure d'enquête.

Les indicateurs que nous définissons et qui feront l'objet d'une évaluation systématique dans les différents documents pris en compte, doivent nous permettre de préciser et de cerner à la fois le mode de vie rencontré par les universitaires pendant leur enfance mais aussi le niveau de revenus de la famille ou la nature du capital scolaire détenu par celle-ci. Bien qu'il soit dangereux de reconstituer le profil général des origines sociales à partir de ce que disent les auteurs dans leurs autobiographies sachant que ce qui est révélé subit les effets de tout le travail de réinterprétation, les différentes études menées par un certain nombre de chercheurs nous permettront notamment de confronter leurs résultats aux affirmations tenues.

En tout état de cause, la prise en compte de ces différentes variables est essentielle pour la compréhension des positions détenues et des prises de position engagées par les auteurs dans les écrits

¹ Chamboredon (J.C.), "Production symbolique et formes sociales. De la sociologie de l'art et de la littérature à la sociologie de la culture", *Revue française de sociologie*, XXVII, 3, juillet-septembre 1986, p. 513.

autobiographiques.

B) Définition des principaux indicateurs retenus.

C'est le moment de présenter, à ce stade de notre réflexion, les principaux indicateurs que nous privilégions sachant que les récits peuvent receler une très grande richesse d'informations factuelles exactes et de descriptions fiables.

1 - "Origine sociale" et "capital culturel".

C'est parce que notre recherche suppose des présupposés théoriques relatifs aux trajectoires sociales des auteurs et aux dispositions mentales (expressions de l'intériorisation des conditions objectives d'une position sociale donnée) que prennent ces derniers dans leurs prises de position autobiographiques, qu'il paraît nécessaire d'évaluer les déterminants de la formation de l'habitus et de la réussite scolaire. Pour cela, il est essentiel d'évaluer, pour chaque auteur, le capital économique d'origine mais aussi le capital culturel et social hérités comme la profession du père ou l'origine géographique de la famille.

Cet arrêt sur l'histoire familiale est essentiel sachant qu'elle nous donnera les moyens de comprendre les représentations que les auteurs construisent de leur histoire scolaire et professionnelle ou de leur monde social plus généralement. Comme a pu le résumer Francine Muel-Dreyfus, "la sociologie d'un ensemble construit d'histoires de vie' est ainsi inséparablement l'analyse du retour de l'histoire et du retour sur l'histoire"¹.

La variable culturelle est une variable prépondérante à prendre en compte pour saisir les conditions de la réussite scolaire et sociale. Elle intervient, en effet, de manière primordiale, dans les chances

¹ Muel-Dreyfus (F.), *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Éd. de Minuit, 1983, p. 12.

d'accès aux positions occupées, sachant, comme a pu le démontrer Pierre Bourdieu¹, que la réussite scolaire est fonction du "capital culturel hérité (qui peut se mesurer simplement au niveau scolaire atteint par les ascendants à deux générations)"² et qu'elle dépend aussi fortement du degré d'attachement et d'adhésion manifesté par les familles vis-à-vis de l'institution scolaire. Ainsi, "l'effet de consécration (et la 'vocation' corrélative pour les carrières scolaires) que produit la sanction scolaire est, toutes choses égales, d'ailleurs, d'autant plus fort que les sujets auxquels elle s'applique reconnaissent plus complètement les valeurs de l'École et la valeur de ses sanctions ou, mieux, qu'ils ont moins de valeurs concurrentes à leur opposer...."³.

De même, il est tout aussi important d'envisager les origines géographiques. La naissance en province reste, en effet, tout au long du XIX^{ème} et dans les premières décennies du siècle suivant, un handicap de taille et une source de désavantages pour l'intégration aux champs intellectuel et universitaire. Désavantages qui produisent d'autant plus d'effets que le futur professeur provient d'un milieu modeste. A contrario, l'origine parisienne représente un atout réel et ceci grâce à une familiarité précoce avec l'espace scolaire et l'élite universitaire.

2 - "Capital scolaire" et "carrière professionnelle".

Pour satisfaire l'ensemble de nos exigences, nous nous attacherons à cerner, au plus près, le passé et le capital scolaires que les auteurs ont su accumuler tout au long de leur trajectoire.

Notre objectif sera d'explicitier l'ensemble des déterminants qui interviennent dans les choix intellectuels et dans la réussite scolaire

¹ Cf. Pierre Bourdieu, "Les trois états du capital culturel", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, novembre-décembre 1979, pp. 3-6 ; *La distinction. Critique sociale du jugement* (1979), n. éd., Paris, Éd. de Minuit, 1985 ; *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éd. de Minuit, 1989 ; Bourdieu (P.), Passeron (J.C.), *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (1964), n. éd., Paris, Éd. de Minuit, 1990 ; Bourdieu (P.), Passeron (J.C.), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970), n. éd., Paris, Éd. de Minuit, 1987...

² Bourdieu (P.), Saint-Martin (M.) de, "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français", op. cit., pp. 172-173.

³ Ibid., pp. 172-173.

comme la nature des études, le type d'établissements secondaires et supérieurs fréquentés ou les titres obtenus.

Comme nous l'avons déjà vu, le concours d'entrée à l'École Normale Supérieure a constitué un objectif essentiel pour trois des auteurs. Parce que cet enjeu est prépondérant pour toute leur carrière, ces derniers ont cherché à maximiser leurs chances de réussite en passant par les "meilleurs" lycées parisiens et les meilleures classes préparatoires de la capitale.

Cette explicitation des conditions de la réussite scolaire est nécessaire parce qu'elle "conditionne" fondamentalement, selon nous, la perception que les auteurs se font de l'institution scolaire, de sa fonction et de leur propre succès.

Nous avons tenté, aussi, une reconstitution des carrières professorales en prenant en compte le "capital de pouvoir universitaire"¹ (comme les fonctions de doyen ou de directeur d'établissement), le "capital de pouvoir et de prestige scientifique"² (comme les fonctions de directeur de revue, d'organisme de recherche ou d'enseignement dans des écoles d'érudition, l'appartenance à l'Institut, les voyages d'études, les participations à des colloques internationaux, les distinctions scientifiques), le "capital de notoriété intellectuelle"³ (comme l'appartenance à l'Académie française et à des comités éditoriaux de revues ou de journaux intellectuels), le "capital de pouvoir politique ou économique"⁴ (comme l'appartenance à des cabinets ministériels), les "Indicateurs des dispositions politiques"⁵ (comme la signature de pétitions diverses). La prise en compte de ces dimensions nous paraisse d'autant plus importante qu'elles prédisposent le rapport à l'écriture autobiographique.

L'entrée à la Sorbonne d'abord en tant que suppléant et ensuite en qualité de professeur titulaire représente au tournant du siècle une consécration intellectuelle et une reconnaissance professionnelle. En accédant à la dignité et à la légitimité institutionnelle, certains professeurs peuvent être amenés à entreprendre un retour vers leur enfance et leurs

¹ Bourdieu (P.), *Homo academicus* (1984), n. éd., Paris, Éd. de Minuit, 1992, p. 257.

² Ibid., p. 259.

³ Ibid., p. 262.

⁴ Ibid., p. 263.

⁵ Ibid., p. 264.

origines et, dans ces conditions, à concevoir et formuler un projet créateur ou autobiographique. Ainsi, "le rapport qu'un intellectuel entretient avec sa classe sociale d'origine ou d'appartenance est médiatisé par la position qu'il occupe dans le champ intellectuel et en fonction de laquelle il se sent autorisé à revendiquer cette appartenance (avec les choix qu'elle implique) ou à incliner à la répudier et à la dissimuler honteusement"¹.

SECTION IV - ÉPISTÉMOLOGIE ET MÉTHODOLOGIE : RÉFLEXIONS ET PERSPECTIVES D'AVENIR.

Envisager maintenant un retour sur le sens et les principes de notre procédure d'enquête, c'est nous donner les moyens d'en restituer le schéma directeur et d'en saisir les limites ou les difficultés. C'est donc en conduisant a posteriori une réflexion critique sur notre méthodologie que l'on pourra en saisir tous les présupposés.

I / LA RECHERCHE DE L'OBJECTIVITÉ OU LES ÉTAPES D'UNE RECHERCHE.

On ne peut parler, comme nous allons le faire, de l'organisation de la recherche sans mettre l'accent sur un certain nombre d'exigences méthodologiques fondamentales.

A) Le sens d'une démarche.

Dégager toutes les significations que cette recherche suppose implique de notre part que l'on revienne le plus précisément

¹ Bourdieu (P.), "champ intellectuel et projet créateur", *Les temps modernes*, 246, novembre 1966, p. 605.

possible sur le sens de la démarche que nous mettons en oeuvre.

1 - "Le métier de sociologue".

Après avoir défini l'univers et l'objet de l'étude, il a fallu procéder à la constitution du corpus de textes. Celui-ci constitue l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures d'analyse. Sa constitution implique des choix, des sélections et des règles.

Tout d'abord, il convient d'être exhaustif. Tous les documents répondant aux critères que nous avons définis ont été recensés.

Ensuite, cette exhaustivité implique que le corpus soit homogène. Les quatre documents retenus obéissent aux mêmes critères de choix.

De plus, il a fallu vérifier à nouveau la pertinence de ces sources documentaires. Il est indispensable, en effet, de s'assurer que celles-ci sont adéquates comme source d'information pour valider nos objectifs.

Pour finir, au terme de ce travail de définition et de vérification, nous avons procédé au repérage de différents indices et à l'élaboration de plusieurs indicateurs. Le choix de ces derniers se fait en fonction des hypothèses retenues.

Puisqu'il n'est d'étude scientifique que de ce qui est doté de régularité ou de récurrence, les phénomènes que nous allons mettre en évidence devront jouir d'une cohérence interne telle qu'ils permettent de mettre à jour des "mécanismes", des "agencements", des "rapports", des "processus" ou des "logiques" donnant lieu à interprétation. C'est aussi en découvrant le général au coeur des formes particulières, que nous pourrons arriver à la confirmation et à la validation de notre modèle explicatif, modèle qui prendra ainsi une valeur de généralité.

2 - "Le fait sociologique est conquis, construit et constaté".

A la suite des avancées de l'école sociologique française et de son fondateur, Émile Durkheim, qui a affirmé la proposition selon laquelle "il faut traiter les faits sociaux comme des choses", s'est imposé à nous le principe selon lequel la science a affaire à des objets construits contre le sens commun dont il faut contester la prétention à vouloir se constituer en explication scientifique¹.

A cet égard, le sociologue dispose d'une panoplie de procédures destinées à dénoncer les fausses évidences des prénotions. D'abord, le travail élémentaire et principal de définition et de formulation des hypothèses rend compte de cet effort de construction exigé par l'explication sociologique. Ensuite, le travail de vérification, grâce à l'enquête, permet de rompre avec l'ensemble des présupposés infondés qu'engage tout sujet d'étude.

Mais en-deçà de ces démarches, il n'y a pas de modèles d'analyses, de techniques d'enquête ou d'observations sans référence au cadre d'une théorie.

B) "Opérations de recherche" et "actes épistémologiques".

Pour restituer le schéma d'ensemble de cette recherche, nous explicitons, au plus près de l'expérience vécue, les étapes que nous avons été amené à suivre.

1 - La construction de l'objet.

Les recherches scientifiques s'organisent autour d'un principe méthodologique bien connu, à savoir, la volonté de résoudre une question délimitée qui se situe elle-même dans une perspective théorique exactement définie. Pour arriver au terme de la méthode de

¹ Cf. Durkheim (E.), *Les règles de la méthode sociologique* (1895), n. éd., Paris, P.U.F., 1986 ; *Le suicide. Étude de sociologie* (1897), n. éd., Paris, P.U.F., 1983.

recherche que nous avons engagée, nous avons procédé à un travail exploratoire, à la formulation d'hypothèses, à la recherche de "preuves", à la systématisation des éléments de réponse et à la vérification de notre point de départ. Au terme de ces étapes, nous avons pu fournir les éléments d'une explication globale et objective de notre sujet de recherche.

Notre recherche a avancé en ces cinq étapes essentielles elles-mêmes nouées autour de trois phases importantes : d'abord connaître les faits, ensuite les comprendre et enfin les nouer dans un discours explicatif cohérent.

Si la distinction entre l'établissement des faits et leur interprétation constitue à priori une phase évidente et logique du travail scientifique, il n'en reste pas moins des questions importantes à résoudre comme celles concernant la manière d'objectiver des faits ou le choix, dans cette optique, de la procédure à privilégier.

Ces questions sont délicates lorsqu'on y est confronté car les objets d'études que l'on se donne ne se présentent jamais tels quels. Il faut savoir les penser et les construire puis se donner les moyens de les valider.

Notre travail a consisté à collecter le maximum d'informations et de renseignements par le biais de la consultation de différents documents. L'objectif avoué, au cours de cette investigation, était triple : d'abord cerner l'espace social qui est au centre de notre interrogation, à savoir l'histoire du champ universitaire français, puis, parallèlement, mener une réflexion sur ce que l'on appelle communément "le genre autobiographique", ensuite identifier les auteurs de récits autobiographiques, enfin, dégager les thématiques internes aux différents documents retenus.

2 - Aléas et difficultés d'une démarche.

Expliciter, comme nous venons de le faire, les différentes étapes et phases que nous avons été amené à suivre, ne met pas suffisamment en évidence toutes les difficultés que l'on peut rencontrer.

La recherche repose bien souvent sur des doutes, des remises en cause, des interrogations nouvelles trop vite réfutées ou des tâtonnements dont le récit a posteriori ne rend pas compte. Ainsi, "faire sans savoir complètement ce que l'on fait, c'est se donner une chance de découvrir dans ce que l'on a fait quelque chose que l'on ne savait pas"¹. Résumant parfaitement ce que l'on a pu vivre, on peut affirmer, à la suite de Pierre Bourdieu, que "la logique de la recherche est un engrenage de difficultés majeures ou mineures qui condamnent à s'interroger, à chaque moment, sur ce que l'on fait et permettent de savoir de mieux en mieux ce que l'on cherche en fournissant des commencements de réponse qui entraînent de nouvelles questions, plus fondamentales et plus explicites"².

Il serait, tout aussi instructif, d'évoquer, par exemple, quelques unes des pistes qu'un temps nous avons pu suivre et que l'on a vite été convaincu d'abandonner ou d'étendre en raison de leur portée trop limitée ou fortement significative. Ainsi, au tout début de cette enquête, on ne souhaite s'intéresser qu'aux seules représentations du travail intellectuel. C'est en voyant de quelle manière nous réduisons de façon importante des textes, aux enjeux certains, que nous avons été amené à reconsidérer l'ensemble de notre sujet.

C'est aussi à la lecture d'autres témoignages et sous le couvert de la prise en compte d'un certain nombre de réflexions théoriques, que nous avons fini par prendre conscience de la fausseté de telle ou telles prénotions qui, en raison de leur caractère d'évidence, ne nous posaient guère de problème, a priori, comme, par exemple, le "je" des écritures autobiographiques. Pourtant, il s'est très vite avéré que c'était cette non-réflexion qui nous empêchait de progresser. L'évidence et la croyance que l'on accordait à la vérité induite par ce "je" nous limitait ou nous cantonnait dans un champ réflexif qui ne permettait pas de saisir les significations de pratiques dont nous ressentions empiriquement ou intuitivement la complexité. C'est, paradoxalement, en se dégageant de ces textes et en lisant des écrits autobiographiques rédigés par d'autres catégories professorales que nous avons commencé à penser, de manière non formulée, de façon implicite, que

¹ Bourdieu (P.), *Homo academicus*, op. cit., p. 17.

² Ibid., p. 18.

le "je" pouvait éventuellement représenter une personne collective. Du coup, le "statut" de ces textes était totalement à ré-envisager. C'est à partir d'une telle "découverte" que sont apparus les "processus" que nous pensons avoir découverts ainsi que les "mécanismes" devenant les éléments centraux de nos hypothèses.

II/ UNE EXPÉRIENCE DE L'INTERDISCIPLINARITÉ.

Pour engager au mieux la recherche que nous avons décidé d'entreprendre, il convient de s'affranchir de certains "usages intellectuels" consistant à s'assujettir de façon crispée à un seul champ disciplinaire. Nous avons donc mis en pratique une certaine forme d'interdisciplinarité qui a consisté notamment à dépasser le stade des seuls échanges de données entre disciplines voisines.

A) Enjeux et pratiques d'une posture de recherche.

Il est bon d'envisager ici les fondements et les présupposés de cette posture de recherche qui consiste à dialoguer de façon continue entre les diverses disciplines relevant du champ des sciences humaines.

1 - Retour réflexif sur le sens d'une pratique.

Tout au long de sa réflexion théorique et méthodologique, Émile Durkheim a posé que, pour comprendre une institution ou un fait social particulier, il ne suffit pas de les considérer dans leur forme récente. Ils sont, au contraire, l'expression d'une évolution historique qu'il est nécessaire de prendre en considération. Ainsi, pour cet auteur l'histoire permet de rendre compte de la genèse des phénomènes sociaux. Dans

cette optique, nous pensons aux créations intellectuelles dans leur rapport historique au monde social.

C'est parce que cette recherche souhaite, d'une part, contribuer à rappeler que les productions intellectuelles ou esthétiques, les représentations mentales et les pratiques symboliques sont toujours gouvernées par des "dépendances historiques" que méconnaissent les sujets eux-mêmes et, d'autre part, restituer les capacités, les compétences, les usages, les intérêts et les conventions qu'engagent les professeurs dans leurs écritures, qu'il convient de mobiliser un espace disciplinaire plus large que les seules études sociologiques.

Partant, l'"histoire sociale" ou la "sociologie historique" (le problème des dénominations n'étant que secondaire) des représentations et des pratiques symboliques, telle qu'elle s'inscrit dans les études que nous menons ici et qui souhaitent saisir, au travers d'un objet donné, les contraintes et les modalités qui régissent l'élaboration, la transmission ou la réception de discours autobiographiques, suppose une collaboration de différentes disciplines comme l'histoire, l'histoire littéraire et l'anthropologie. Collaboration qui doit se concevoir non pas tant dans un simple échange de données mais dans la définition d'une "démarche ou approche commune" qui permet d'envisager de manière transversale certains objets d'études et d'élaborer de nouveaux modèles explicatifs. "Il s'agit donc, avant tout, de construire un nouvel espace intellectuel qui oblige à inscrire les oeuvres dans les systèmes de contraintes qui bornent, mais aussi rendent possibles leur production et leur compréhension"¹.

2 - Des sources et références variées.

Un des principes fondamentaux de la démarche scientifique consiste, à condition de prendre quelques précautions, à compléter l'information contenue dans les sources.

Il s'agit, pour nous, à la fois, de lire et de critiquer la gamme

¹ Chartier (R.), *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 273.

d'autobiographies retenues et de les confronter avec tout ce que l'on savait déjà du sujet qu'elles traitaient, du lieu et du moment qu'elles concernaient.

Notre enquête a été grandement facilitée par les études et les dictionnaires biographiques élaborés par Christophe Charle mais aussi par les analyses et informations diverses fournies par différentes sources écrites et par plusieurs enquêtes, parfois effectuées à d'autres fins¹.

Si notre recherche peut être perçue comme une étude de seconde main, encore faut-il exposer suivant quelle méthode nous avons rassemblé l'information nécessaire. D'abord, nous avons systématiquement consulté un certain nombre d'ouvrages relatifs aux écritures autobiographiques et à l'histoire de la "forme scolaire"² ou de l'institution universitaire³. En second lieu, nous avons été tout particulièrement attentifs aux études portant sur l'histoire, les pratiques, les réseaux ou les sociabilités des intellectuels⁴. Nous nous sommes alors retrouvé devant une somme importante d'informations qui ne devenaient significatives, pour nous, qu'à la condition d'être recoupées.

Ainsi, à bien des égards, les travaux rassemblés reflètent l'état des connaissances. Sur certains points, la matière et les études abondent alors que sur d'autres, elles sont extrêmement restreintes. En tout état de cause, en croisant les différentes informations obtenues avec les résultats de nos propres recherches, nous avons été en mesure de produire un certain nombre de modèles explicatifs. C'est donc en défrichant le "terrain" tout en acquérant un maximum d'informations sur les auteurs et en approfondissant des connaissances déjà acquises, que nous avons été en mesure d'approfondir la véracité du savoir obtenu grâce à l'enquête documentaire.

¹ Analyses et enquêtes que nous citerons au fur et à mesure de l'avancée de notre réflexion.

² Cf. Vincent (G.), *L'école primaire en France*, Lyon, P.U.L., 1980.

³ Nous avons déjà largement mentionné, en début de chapitre ou dans le chapitre précédent, les différents ouvrages que nous avons consulté pour une meilleure compréhension des écritures autobiographiques ou de l'histoire de l'enseignement et du monde universitaire plus précisément.

⁴ En ce qui concerne cette question, de nombreux ouvrages ont été consultés. Certains d'entre eux ont déjà été mentionnés ou seront signalés au fur et à mesure de l'avancée de notre exposé.

B) Contributions et enjeux d'une recherche.

Aborder, comme nous le souhaitons, les pratiques symboliques et les représentations dans leur rapport aux appartenances sociales, permet de contribuer, certes modestement, à une réflexion sur les outils ou les domaines de "l'histoire culturelle" et de "l'histoire intellectuelle".

C'est en privilégiant des sujets qui sont transversaux aux découpages disciplinaires "traditionnels" que l'on peut se donner les moyens de construire cette "histoire intellectuelle" qui vise à "rapporter les prétendus objets naturels aux pratiques datées et rares qui les objectivent et expliquer ces pratiques, non à partir d'un moteur unique, mais à partir de toutes les pratiques voisines sur lesquelles elles s'ancrent"¹

1 - Histoire culturelle et pratiques littéraires : contribution à une sociologie de l'institution scolaire.

Le thème central de cette recherche, qui en constitue le fil directeur, vise à nous donner la possibilité, grâce à l'analyse des écritures autobiographiques, d'une autre compréhension du monde professoral. A travers la saisie de celles-ci, c'est bien un nouveau pan de l'histoire du champ universitaire que nous souhaitons explorer. Mais c'est aussi restituer, dans toutes leurs significations, les rapports qu'entretiennent les professeurs et les productions discursives, les élites intellectuelles et les mondes de l'écriture, les propriétés sociales des universitaires et leur intériorisation sous forme d'un habitus social qui commande les pratiques et opinions, les pratiques symboliques et les luttes de représentations ou les récits autobiographiques et les formes de conscience de soi

Il faudrait pourtant, pour valider complètement la valeur du modèle explicatif proposé dans cette recherche et pour déterminer la

¹ Veyne (P.) cité in Chartier (R.), "Histoire intellectuelle et histoire des mentalités. Trajectoires et questions", *Revue de synthèse*, 111-112, juillet-décembre 1983, p. 306.

spécificité de la production littéraire universitaire, de faire varier certaines variables et, dans cet objectif, réaliser une étude comparée des productions autobiographiques à la fois dans la longue durée et entre des populations universitaires relevant de plusieurs secteurs du monde de l'enseignement supérieur ou d' "univers professoraux" liés à des positions différenciées dans le champ de la classe dominante. On ne peut, bien évidemment, lancer ces pistes de réflexion qu'à titre d'hypothèses de travail pour des recherches futures.

2 Histoire culturelle et pratiques symboliques de représentation : contribution à une sociologie des intellectuels.

La "sociologie des intellectuels" a acquis toutes ses lettres de noblesse grâce aux études entreprises par de nombreux auteurs comme Pierre Bourdieu et Christophe Charle. Ce dernier, par son travail sur la *Naissance des intellectuels* a su mettre en évidence une démarche, des interrogations et des objectifs qui ont renouvelé de manière essentielle cette discipline.

Pour prolonger les réflexions menées par ces deux auteurs et poursuivre celles que nous avons engagées pour cerner toute la complexité des "figures universitaires", on se devrait d'attacher une importance toute particulière, au-delà des écritures autobiographiques, à d'autres pratiques de mise en représentation et de mobilisation. Outre certaines écritures littéraires que nous étudions et les pétitions qui ont fait l'objet de plusieurs analyses, on pourrait, examiner, comme a commencé à l'ébaucher Pierre Bourdieu¹, les nécrologies et les discours de célébration. "En fait, ce que la nécrologie restitue, comme l'appréciation professorale à un autre point du cursus, c'est la représentation sociale scolairement constituée qui est au principe de toutes les opérations scolaires d'appréciation et de cooptation..."².

Ainsi, pour que l'on puisse rendre compte de manière la plus

¹ Cf. Bourdieu (P.), Saint-Martin (M.) de, "Les catégories de l'entendement professoral", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, mai 1975, pp. 68- ; Bourdieu (P.), "Le jugement des pairs et la morale universitaire" in Bourdieu (P.), *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éd. de Minuit, 1989, pp. 64- 72 ; Bourdieu (P.), "L'espace des vertus possibles" in Bourdieu (P.), *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, op. cit., pp. 72-81.

² Bourdieu (P.), Saint-Martin (M.) de, "Les catégories de l'entendement professoral", op. cit., p. 86.

pertinente possible des schèmes mentaux qu'engagent les universitaires dans un certain nombre de leurs pratiques, il serait bon d'élaborer une analyse comparative d'un ensemble de "discours de célébration -éloges funèbres, discours de réception, etc.- dans lesquels différents groupes se célèbrent eux-mêmes en célébrant un de leurs membres"¹ .

III/ LES DIFFICULTÉS D'UNE POSTURE.

Au terme de ce large panorama méthodologique, il nous paraît indispensable de dégager quelques conclusions. Celles-ci nous permettront de restituer toutes les difficultés que l'on a rencontrées et qui ont constitué autant d'étapes essentielles dans la connaissance de notre sujet d'études.

A) "Vigilance épistémologique" contre sociologie spontanée.

L'interrogation sur les présupposés que risque d'engager le chercheur dans son travail d'étude, suppose, de sa part, pour mieux les neutraliser, vigilance, sens critique et application.

I - "L'illusion de la transparence"² .

C'est à condition, comme le suggère Émile Durkheim³ , de pénétrer dans le monde social comme dans un monde inconnu, que l'on peut se donner les moyens d'un véritable discours scientifique. "Traiter les faits d'un certain ordre comme des choses, ce n'est donc pas les classer

¹ Ibid., p. 86.

² Bourdieu (P.), Chamboredon (J.C.), Passeron (J.C.), *Le métier de sociologue* (1968), n. éd., Paris, Mouton éditeur, 1983, p. 29.

³ Cf. Durkheim (E.), "Règles relatives à l'observation des faits sociaux" in Durkheim (É.), *Les règles de la méthode sociologique* , op. cit., pp. 15-46.

dans telle ou telle catégorie du réel ; c'est observer vis-à-vis d'eux une certaine attitude mentale. C'est en absorber l'étude en prenant pour principe qu'on ignore absolument ce qu'ils sont, et que leurs propriétés caractéristiques, comme les causes inconnues dont elles dépendent, ne peuvent être découvertes par l'introspection la plus attentive...Il faut qu'en pénétrant dans le monde social, il (le sociologue) ait conscience qu'il pénètre dans l'inconnu ; il faut qu'il se sente en présence de faits dont les lois sont aussi insoupçonnées que pouvaient l'être celles de la vie...Il faut qu'il se tienne prêt à faire des découvertes qui le surprendront et le déconcerteront"¹ .

C'est en se dotant d'une "théorie de la connaissance sociologique"² et d'une "théorie du système social"³ que l'on se donne les moyens de rompre avec les fausses évidences ou les apparences du sens commun et de neutraliser les prétentions explicatives de bons nombre de présupposés.

2 - "Le principe de la non-conscience"⁴ .

Contre les présupposés de sens commun, nous avons affirmé, dans cette recherche, un principe important de la théorie de la connaissance du social, formulée par Pierre Bourdieu, à savoir que les relations sociales ou les pratiques symboliques ne sauraient se réduire à des rapports intentionnels et motivés entre subjectivités ou à des déterminismes structurels.

Ainsi, ce "principe de la non conscience", impose que l'on construise le système des schèmes mentaux et des catégories mentales qui prédisposent les individus dans leurs pratiques et opinions. Cet objectif vise à dégager, au-delà de la seule description des prises de position, le principe explicatif de l'engagement dans ces écritures autobiographiques et du fonctionnement de celles-ci. C'est à partir de l'espace des positions sociales universitaires que l'on peut expliciter le

¹ Durkheim (É.), "Préface de la seconde édition", *Ibid.*, pp. XIII-XIV.

² Bourdieu (P.), Chamboredon (J.C.), Passeron (J.C.), *Le métier de sociologue*, *op. cit.*, p. 15.

³ *Ibid.*, p. 16.

⁴ *Ibid.*, p. 29.

principe produisant les prises de position autobiographique et saisir la relation que les auteurs entretiennent avec leur propre histoire.

B) Engagement et distanciation.

Les difficultés vécues tout au long du déroulement de cette recherche tiennent à plusieurs dimensions. Outre la complexité d'un sujet qu'il a fallu construire et théoriser, le terrain d'étude, de par sa relative proximité à ce que nous sommes, n'est pas sans engendrer quelques problèmes fondamentaux.

1 - Familiarité et effets de croyance.

De tous les problèmes que le chercheur peut être amené à rencontrer, le plus délicat concerne sans aucun doute celui qui touche à "l'illusion de familiarité" que peut entretenir celui-ci avec l'univers social qu'il étudie "et ce malgré l'essai de mise à distance permanente"¹. Comme l'affirme Pierre Bourdieu "en prenant pour objet un monde social dans lequel on est pris, on s'oblige à rencontrer, sous une forme que l'on peut dire dramatisée, un certain nombre de problèmes épistémologiques fondamentaux, tous liés à la question de la différence entre la connaissance pratique et la connaissance savante, et notamment à la difficulté particulière et de la rupture avec l'expérience indigène et de la restitution de la connaissance obtenue au prix de cette rupture"².

La familiarité que nous entretenons avec l'univers professoral, faute d'être comprise et maîtrisée, peut engendrer des effets de croyance aux conséquences dangereuses. On peut être tenté de verser dans la nostalgie des origines, nostalgie d'un temps universitaire aux héroïques et charismatiques figures ou de sombrer dans une histoire légendaire et mythique des universitaires. Dans cet ordre d'idées, on peut

¹ Charle (C.), *Naissance des "intellectuels" (1880-1900)*, op. cit., p. 233.

² Bourdieu (P.), *Homo academicus*, op. cit., p. 11.

nous accuser qu'en ne privilégiant, dans cette étude, que les représentations sociales produites par l'élite du champ universitaire, aux différentes périodes considérées, on contribue dans une certaine mesure, à limiter la validité des analyses effectuées et à alimenter, à faire exister, à consacrer ou à généraliser une certaine figure de l'universitaire. Comme nous en informe Pierre Bourdieu ne risque-t-on pas aussi de nous reprocher de produire ou de subir ce qu'il appelle un effet "d'exemplification"¹ consistant, à travers l'étude de quatre "trajectoires individuelles", à ramener "l'individu concret" à "l'individu construit" qui "n'existe comme tel que dans l'espace théorique des relations d'identité et de différence entre l'ensemble explicitement défini de ses propriétés et les ensembles singuliers de propriétés, définies selon les mêmes principes, caractérisant les autres individus"². Cependant, rien n'autorise, nous semble-t-il, comme nous le démontrerons, à penser que la procédure et les choix retenus, quant aux caractéristiques de la population étudiée et à la méthode utilisée, constituent une entrave pour la qualité et la légitimité de notre modèle explicatif.

De même, les effets de croyance et de vérité que produisent les récits à prétention autobiographique sont particulièrement difficiles à contrecarrer puisqu'ils sont au principe même du mode d'intelligibilité et du fonctionnement de ce genre d'écriture. Celui-ci disposant d'une "cohérence pratique"³ qui trouve dans la réalité sociale son fondement ou sa légitimité et qui dispense de tout effort d'interprétation. L'harmonie qui est presque parfaite entre les structures narratives du discours autobiographique et les structures de perception et d'appréciation que le champ social véhicule pour rendre compte d'une vie (curriculum vitae, carte d'identité, état civil...) incite donc à prendre pour vérité absolue ce qui est affirmé.

Le "pacte autobiographique"⁴ repose, en effet, sur des

¹ Ibid., p. 11.

² Ibid., p. 11.

³ Bourdieu (P.), *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédée de trois études d'ethnologie kabyle*, op. cit., p. 215.

⁴ Cf. tout particulièrement, comme nous les avons déjà cités, Lejeune (P.), *L'autobiographie en France*, Paris, Armand Colin, 1971 ; *Le pacte autobiographique*, Paris, Éd. du Seuil, 1975 ; *Je est un autre*, Paris, Éd. du Seuil, 1980 ; *Moi aussi*, Paris, Éd. du Seuil, 1986 ; *Pour l'autobiographie*, Paris, Éd. du Seuil, 1998 ; *Les brouillons de soi*, Paris, Éd. du Seuil, 1998.

"stratégies de persuasion et d'inculcation"¹ qui, d'une part, en créant l'illusion d'un "sujet écrivant" pour un seul "sujet lisant" donnent l'illusion d'une communication immédiate, pleine et entière et, d'autre part, souhaitent affirmer de façon explicite et sincère la Vérité d'un Individu. Les apparences de certitude, d'exactitude, de continuité et l'absolue linéarité ou devenir de ces écritures place le lecteur ou le chercheur dans une situation qui l'incite à trouver, de manière permanente, les réponses à ces questions à la fois dans le texte et dans les commencements d'une vie. Il faut, tout au contraire, rompre avec cet enchantement, qui éclipse le présent de l'écriture, les discontinuités ou les ruptures. C'est donc à cette condition que l'on peut se soustraire à certains pièges qui consistent à prendre pour argent comptant ce que les auteurs disent d'eux-mêmes.

De plus, autre "risque" majeur, c'est celui de tomber dans ce que Roger Chartier nomme une forme d'"ethnocentrisme spontanée de la lecture" qui "suppose que tous les textes, toutes les oeuvres, tous les genres "littéraires" ont été lus, identifiés, reçus selon les critères qui caractérisent notre propre rapport à l'écrit"². Si la réfutation de ces partis-pris semble "aller de soi", l'autre difficulté importante à laquelle on a été confronté a porté davantage sur la manière de saisir "le rapport pratique qui lie celui qui écrit, les lecteurs qu'il suppose et pour lesquels il parle, et ceux, réels, qui dans l'acte de lecture produisent une signification du texte"³. Procédure qui supposerait de "définir les différents publics"⁴ réels recevant ces textes. Toutefois, nous avons saisi, dans notre recherche, les représentations que les auteurs se font de leurs lecteurs. Il convenait, bien évidemment, grâce aux études entreprises par Roger Chartier⁵, de saisir les manières historiques de lire. En tout état de cause, dans notre travail de réflexion sur le sens de nos pratiques de recherche, ces différentes questions ont constitué des interrogations importantes sur lesquelles on s'est arrêté longuement.

¹ Chartier (R.), *Lectures et lecteurs dans la France d'ancien régime*, Paris, Éd. du Seuil, 1987, p. 48.

² Chartier (R.), "Textes, 'performances', publics", op. cit., p. 8.

³ Chartier (R.), *Lectures et lecteurs dans la France d'ancien régime*, op. cit., p. 47.

⁴ Ibid., p. 48.

⁵ Nous ferons référence aux travaux de Roger Chartier au fur et à mesure de l'avancée de notre recherche.

C'est donc en rompant avec les classements ou les catégories de sens commun et en les prenant explicitement pour objet, que nous pouvons nous interdire de les laisser s'introduire subrepticement dans nos analyses.

2 - Un travail sur soi.

Choisir une sociologie qui se pense, tout particulièrement, dans ses rapports à l'histoire mais aussi un sujet qui nous concerne d'une manière essentielle, ne peut qu'inciter à un retour sur soi afin d'en expliciter les différentes motivations.

Ce peut être une interrogation indirecte sur notre propre trajectoire au sein de l'institution universitaire ou sur un univers qui demeure quelque peu étranger. Ainsi, c'est en prenant en considération les choix de sujets d'études que l'on se donne aussi les moyens d'évacuer de l'analyse un certain nombre de biais.

SECTION V - CONCLUSION.

S'il n'y a pas de sociologie sans question, il n'y a pas non plus de science sans méthode. Au terme de ce chapitre, il convient de revenir de façon succincte sur les fondements et les présupposés de notre démarche.

L'enquête qui sert de base à cette recherche a été menée sur quatre récits autobiographiques. Nous avons procédé par échantillonnage. Celui-ci a permis de ne retenir que certaines unités d'enquête et de délimiter notre champ d'analyse. L'échantillon qui comprend un nombre égal d'"héritiers" et de "boursiers" permet d'étudier, en fonction de nos hypothèses, les productions autobiographiques de catégories sociales d'origine différente. Parce que cet échantillonnage se caractérise par la variété des témoignages retenus, celui-ci permettra non seulement d'améliorer la qualité

descriptive de notre modèle d'analyse mais surtout sa validité.

La méthode d'analyse qui est privilégiée dans cette étude repose sur l'évaluation des différentes thématiques en présence et sur la mise au point de plusieurs indicateurs. Ainsi, la qualité des conclusions que l'on va pouvoir obtenir dépendra de manière essentielle de la construction et de la validité de ces données.

L'examen approfondi de ces différentes productions autobiographiques a permis, grâce à cette procédure, d'isoler des variations sensibles mais aussi des similitudes significatives. Notre modèle théorique et explicatif nous donnera les moyens de les expliquer. Nous pensons, en tout état de cause, que la redondance ou les nuances que l'on trouve au coeur de certaines thématiques manifestent de manière essentielle autant d'écarts ou de similitudes entre des systèmes de perception et d'appréciation qui renvoient eux-mêmes à des profils distincts de trajectoire sociale.

Ayant sans cesse à l'esprit les limites des données recueillies, on pourra toutefois en dégager des conclusions significatives qui permettront de contribuer à une sociologie historique des élites intellectuelles.

CONCLUSION

L'origine de cette recherche réside dans l'objectif prépondérant de restituer et de dégager les logiques spécifiques à l'oeuvre dans l'économie des pratiques autobiographiques. Pour cela, il convient de travailler à établir les conditions de production des autobiographes et des autobiographies en même temps qu'à découvrir les différentes manières de s'approprier ces pratiques.

Contre l'idéologie charismatique qui tient ces écritures littéraires pour des expressions de l'originalité et de l'unicité, notre enquête vise à montrer qu'elles répondent, au contraire, à des principes de fonctionnement dont la clé de voûte renvoie à des variables comme l'état du champ universitaire ou l'espace des positions sociales. Variables prédisposant du coup les prises de position autobiographiques.

L'objet de la sociologie que nous mettons en place se positionne sur le terrain, par excellence, de la dénégation du social. Il ne suffira pas de combattre les évidences premières que "le genre autobiographique" produit sur lui-même. Il nous faudra interroger ces pratiques, non seulement, pour en révéler les principes fondamentaux mais aussi pour en chercher les significations profondes. Reprenant le questionnement de Michel Foucault, on se devra d'apporter quelques éléments de réponse aux interrogations suivantes : "comment se fait-il que le sujet humain se donne à lui-même comme un objet de savoir possible...?... à quel prix le sujet peut-il dire la vérité sur lui-même ?"¹.

Au-delà de ces intentions, il sera utile de s'interroger sur les conditions mêmes de notre propre interrogation. Il semble nécessaire, en effet, comme nous avons essayé de le faire, d'objectiver aussi complètement que possible les différentes opérations auxquelles nous avons été obligé d'avoir recours pour réaliser cette enquête. Le rapport critique que nous avons essayé d'entretenir à notre protocole de

¹ Cité in Chartier (R.), *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, op. cit., p.205.

recherche constitue une des conditions essentielles à remplir pour ne pas prendre certaines explicitations partielles ou rudimentaires pour une vérité légitime. C'est pourquoi il a été si important d'évoquer à grands traits les principales opérations de recherche. Seule la présentation de notre "journal de bord" pourrait évoquer, de manière de la plus juste, les nombreux doutes ou les innombrables changements de cap, qu'il faut opérer pour aboutir finalement aux conclusions présentées dans ce document.

Nous avons attaché, et ce grâce au modèle théorique que nous avons privilégié, la plus grande importance à la construction des faits et à la connaissance critique des sources. Nous sommes resté au plus près des textes pour privilégier les thématiques autobiographiques. Du coup, il nous paraissait important de privilégier, dans le travail de rédaction, un va-et-vient permanent entre des séquences explicatives, compréhensives ou argumentatives et des extraits significatifs des différents récits. Encore faut-il citer à bon escient. L'erreur qu'on se devait d'éviter étant de donner à une citation particulière, le statut de confirmation d'une hypothèse générale inversant ainsi artificiellement l'ordre de la découverte. Si l'exemple cité peut bien l'illustrer, c'est sans doute en effet que c'est à partir de lui qu'on a, dans le courant de la recherche, élaboré cette hypothèse. Il a rempli la fonction d'indice mais il est impossible maintenant de lui conférer à lui seul un statut de preuve. Dans ces conditions, les extraits doivent tenir la même place que celle qu'ils ont occupée dans le déroulement même de l'enquête.