

2016-2017

Master 1- Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines
Histoire et document – Parcours Recherche

Les jardins scolaires au XIX^e siècle

Étude des pratiques, représentations et usages d'un
espace pédagogique particulier en Maine-et-Loire



Couëffé Louise

Sous la direction de
Mme Oghina-Pavie Cristiana

Membres du jury
Oghina-Pavie/Cristiana 1 | Directrice de mémoire
Denéchère/Yves 2 | Professeur d'Histoire contemporaine

Soutenu publiquement le :
21 juin 2017

L’auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :



- Vous devez le citer en l’attribuant de la manière indiquée par l’auteur (mais pas d’une manière qui suggérerait qu’il approuve votre utilisation de l’œuvre).
- Vous n’avez pas le droit d’utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n’avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l’adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

Ces conditions d’utilisation (attribution, pas d’utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout d'abord Madame Cristiana Oghina-Pavie, maître de conférences en histoire contemporaine, qui m'a accompagnée tout au long de ce mémoire. Sa disponibilité, son écoute et ses conseils m'ont permis d'avancer dans la réflexion.

J'adresse aussi mes remerciements au personnel des Archives Départementales de Maine-et-Loire, et en particulier à Madame Guénaëlle Barbot, pour m'avoir guidée dans la recherche des archives.

J'aimerais remercier les membres de l'association du Musée vivant de l'École Publique de Laval pour leur accueil et leur aide.

Je remercie également Monsieur René Leprince, qui m'a fait partager ses recherches sur Francis Simon.

Je remercie le personnel de la Bibliothèque Universitaire d'Angers, pour leur conseil et les nombreuses demandes de prêts entre bibliothèque réalisés.

Enfin, je souhaite remercier Monsieur Jérôme Beaumont, Madame Mathilde Gauvin, Madame Camille Kowalski, Madame Élise Cesbron et Madame Mathilde Besnard pour leur aide dans la relecture et leurs conseils, ainsi que mes amis et ma famille pour leur soutien.

Sommaire

TABLE DES SIGLES

AVERTISSEMENT

INTRODUCTION 1

ÉTAT DE L'ART 3

1. Les recherches sur l'histoire du jardin, des approches et des objets variés3

1.1. Le jardin scolaire : un objet d'étude qui émerge dans l'histoire du jardin3

1.2. Une institutionnalisation difficile de l'histoire des jardins autour de thèmes privilégiés6

1.3. Diversification et nouveaux sujets : le retour du jardin scolaire.....8

2. Un deuxième espace d'étude : l'histoire de l'éducation et de l'enseignement13

2.1. L'Histoire sociale du corps enseignant et le jardin scolaire13

2.2. L'histoire des disciplines scolaires précise les contours du jardin d'école18

ÉTAT DES SOURCES 25

1. Les sources institutionnelles25

1.1. Les sources étatiques26

1.2. Le rectorat et l'inspection académique.....27

1.3. Les établissements et le personnel28

2. Les sources administratives sur le fonctionnement des établissements.....29

2.1. Les écoles normales.....29

2.2. Les écoles primaires30

3. Les sources iconographiques30

4. Les sources imprimées : manuels et revues pédagogiques.....32

CONCLUSION : LE JARDIN, UN ESPACE AU CŒUR DE MULTIPLES ENJEUX..... 34

ÉTUDE DE CAS..... 39

Introduction39

1.1. Choix du corpus, méthode et présentation des sources.....39

1.2. Présentation des sources41

1.3. Présentation des auteurs et commanditaires.....49

1.4. Le développement de l'enseignement agricole et les jardins scolaires53

1.5. Le jardin scolaire, quel outil pédagogique ?55

I- Le jardin scolaire, un outil d'enseignement ambitieux56

A) Une insertion délicate dans le cadre pédagogique et le temps scolaire57

B) Les moyens humains : le problème de la formation des instituteurs62

C) Les moyens matériels et l'espace dédiés au jardin scolaire70

II- Le végétal : des choix, valeurs et fonctions déterminés pour le jardin scolaire79

A) Les végétaux dans le jardin : des espaces instructifs79

B) Des végétaux choisis, façonnés et valorisés par l'homme87

C) Des plantes entre vice et vertu : écartées ou adoptées ?97

III – L'homme, le végétal et la pédagogie au jardin : équilibre et méthodes99

A) Le jardin d'école et ses destinataires.....100

B) Un espace d'enseignement par l'observation pour les enfants105

C) L'activité de l'enfant dans le jardin : entre mérite, reconnaissance et plaisir110

Conclusion116

CONCLUSION 118

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	120
4) TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	130
5) TABLE DES TABLEAUX	131
6) TABLE DES FIGURES	132
7) TABLE DES ANNEXES	133
ANNEXES	134

Table des sigles

ADML : Archives Départementales de Maine-et-Loire

BNF : Bibliothèque Nationale de France

CNRS : Centre National de Recherches Scientifiques

EHESS : École des Hautes Études en Sciences Sociales

ENS : École Normal Supérieure

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

LARHRA : Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes

MUNAÉ : Musée National de l'Éducation

SHE : Service d'Histoire de l'Éducation

Avertissement

L'emploi des expressions « jardin scolaire » ou « jardin d'école » est le choix réalisé dans ce mémoire pour traiter de ce sujet. L'expression « jardin de l'instituteur » est utilisée uniquement quand la phrase fait référence à un auteur privilégiant cette expression, ou si ce terme est utilisé dans une source citée.

Les termes « élève » ou « enfant » sont tous deux employés dans ce mémoire pour désigner les enfants scolarisés dans les écoles primaires de 6 à 13 ans, puisqu'il s'agit aussi des mots employés dans les sources, ce qui ne signifie pas pour autant que ces termes généraux se réduisent à cette définition.

Introduction

Le jardin d'école répond actuellement à des enjeux divers. La réalisation de cet espace est motivée par la question environnementale et le souci de sensibiliser les enfants à la découverte de la nature, et à la protection et à la connaissance de l'environnement. Il est conçu comme « un outil pour découvrir le vivant »¹. Pour cela, des méthodes pédagogiques basées sur l'éveil des sens, l'observation et l'expérimentation, en lien avec l'enseignement des sciences sont recommandées. Dans cette perspective, des outils pédagogiques sont mis à disposition des enseignants².

Cependant, cet espace est utilisé en tant qu'outil pédagogique dès le XIX^e siècle. Le jardin, dérivé du mot d'origine germanique *gart* ou *gardo* qui désigne une clôture, et de l'*hortus* latin (enclos), est un espace clos cultivé par l'homme³, dans lequel la nature est maîtrisée, artificialisée. La construction de cet espace s'appuie sur la sélection des espèces végétales le composant et l'utilisation de formes décoratives artificielles. En ceci il fait appel à un « double matériau, végétal et architectural, naturel et culturel »⁴. Le jardin scolaire se définit par le cadre particulier dans lequel il s'insère, qui lui attribue des finalités pédagogiques et didactiques propres. Conçu comme un outil pédagogique pour certaines matières, en vue d'un enseignement pratique de l'agriculture et de l'horticulture, il s'adresse en particulier aux élèves. Il est alors désigné sous différents termes, tels que « jardin d'école », « jardin scolaire », « jardin de l'instituteur »⁵, etc. Le jardin de l'instituteur peut être différencié du jardin scolaire, car il est uniquement à destination de l'instituteur⁶, afin de fournir un complément de ressources et un espace de loisir. Cependant, dans nombre d'écoles, l'utilisation de ce jardin se mêle à des finalités pédagogiques attribuées au jardin scolaire. Ces deux espaces sont donc, la plupart du temps, indistincts.

En effet, l'utilisation de cet outil pédagogique est recommandée dans l'enseignement de l'agriculture, en particulier pour les applications horticoles et les expériences agricoles, ainsi que pour les leçons de choses⁷. Si cet espace émerge au début du XIX^e siècle en Allemagne, il est encouragé en France à partir de 1847. Fortement recommandé sous le ministère de Victor Duruy⁸ avec la circulaire du 31 décembre 1867, il est rendu temporairement obligatoire en 1880. À cause d'un manque d'investissement institutionnel et étatique, de difficultés matérielles, il est de nouveau facultatif en 1882, mais reste fortement encouragé et valorisé⁹. Il est recommandé dans le cadre d'un

¹ Site de Terre des sciences [URL : <http://www.terre-des-sciences.fr/introduction/>], consulté le 15 avril 2017.

² Site de Terre des sciences [URL : <http://www.terre-des-sciences.fr/introduction/>], consulté le 15 avril 2017. Site Jardinons à l'école [URL : <https://www.jardinons-alecole.org/index.html>], consulté le 15 avril 2017

³ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager*, Paris : Armand Colin, 2012, p.38

⁴ Pierre Bonnechere, Odile de Bruyn, *L'art et l'âme des jardins. De l'Égypte pharaonique à l'époque contemporaine : Une histoire culturelle de la nature dessinée par l'homme*, Anvers : Fonds Mercator, 1998, p.26

⁵ Isabelle Krzywkowski, « Bataille autour d'un jardin : le « jardin scolaire » en France avant-guerre » in Krzywkowski Isabelle (dir.), *Jardins entre rêve et pédagogie*, Lille : Université d'Artois, 1999, p.140

⁶ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques pour l'enseignement des sciences » in Hulin Nicole (dir.), *Étude sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles*, Lyon : ENS éditions, 2001, p.102

⁷ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...op.cit. », p.101

⁸ Victor Duruy (1811-1894) : professeur d'histoire et géographie au collège Henri IV, il est inspecteur général en 1862, puis ministre de l'Instruction Publique de 1863 à 1869. Il développe en particulier l'enseignement primaire et l'enseignement féminin.

⁹ Isabelle Krzywkowski, « Bataille autour d'un jardin : le « jardin scolaire » en France...op.cit. », p. 136-137

enseignement pratique, pour permettre à l'enfant d'acquérir des savoir-faire¹⁰. La première guerre mondiale marque une rupture dans les finalités du jardin scolaire. Marqué par un élan patriotique, il est valorisé comme un espace de ressources en temps de guerre, et n'est plus uniquement conçu suivant des objectifs pédagogiques¹¹. La période choisie pour cette étude sera donc comprise entre 1867 et 1914.

Les principales études réalisées sur le jardin scolaire appartiennent à deux domaines de recherches. D'une part, les recherches menées sur le jardin, dans lequel ce sujet émerge en tant qu'objet d'étude spécifique. D'autre part, les travaux réalisés dans le domaine de l'éducation et de l'école, où le jardin est d'abord mentionné de façon anecdotique avant d'être progressivement, dans la foulée des études sur les disciplines scolaires, considéré comme un objet d'étude à part entière. La progressive insertion de cet espace dans le cadre institutionnel est détaillée par l'étude de différents textes de loi, de même que les objectifs sociaux, politiques et économiques poursuivis par cet enseignement pratique. Dans cette perspective, le rôle de l'enfant dans cet espace et le lien établi avec l'environnement végétal est centrale, d'autant plus que cet environnement est construit de façon réfléchie. Les choix réalisés dépendent de différents facteurs qui influencent d'une part la composition végétale du jardin et d'autre part la place accordée à l'enfant dans cet espace. L'objectif de transmission inhérent au cadre scolaire est construit à travers divers éléments. Cet objectif pose le cadre du lien pensé entre l'enfant et le végétal.

Les différentes caractéristiques et déterminations de la place de l'enfant et du végétal dans le jardin scolaire, de leurs interactions, de la transmission de savoirs, seront étudiées à travers l'exemple des écoles primaires publiques de garçons dans le Maine-et-Loire. Les sources institutionnelles conservées aux archives départementales, produites principalement par les inspecteurs primaires et marginalement par les instituteurs sont privilégiées pour cette étude. Bien que ces sources reflètent « des préoccupations essentiellement administratives et n'apportent que peu d'informations sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les maîtres »¹², il est difficile de trouver des sources sur la pratique réalisée et pensée par les instituteurs dans le jardin, ou perçue par les enfants. En effet, comme le souligne Marie-Claire Lepape, en ce qui concerne le jardin scolaire les instituteurs « se contentent de faire sans dire », tandis que les inspecteurs « se contentent de dire sans faire »¹³, et laissent ainsi davantage de sources. Elles seront étudiées à travers une analyse thématique. Ce choix vise à comprendre les conditions d'élaboration, de construction d'un cadre de transmission qui mène à la création d'un lien particulier entre l'enfant et le végétal.

¹⁰ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...*op.cit.*, p. 99-101

¹¹ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager*, Paris : Armand Colin, 2012, p. 162-164

¹² Thérèse Charmasson (dir.), *L'histoire de l'enseignement, XIX-XX^e siècle : guide du chercheur*, Paris : Institut national de la recherche pédagogique-Comité des travaux historiques et scientifiques, 2006, p. 104

¹³ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus et jachères, jardins contre nature » in *Traverses*, Paris : Editions de Minuit, 1976, p.208

État de l'art

Le jardin d'école est un objet de recherche à la croisée de l'histoire des jardins, du végétal, et de l'histoire de l'école, de l'éducation. Dans ce cadre, il fait l'objet de multiples approches, autant culturelles que sociales, philosophiques, ou autres, et se trouve donc au carrefour de divers modes d'analyse développés en sciences humaines, en particulier en histoire, dans des contextes et des courants intellectuels qui évoluent. Ainsi, s'il est très brièvement évoqué dans le domaine de l'histoire de l'éducation, à travers l'approche sociale développée dans les années 1950-1960 pour analyser le cadre scolaire, il se constitue comme objet d'histoire dans le domaine de l'histoire du jardin à la fin des années 1970. Cependant, ce sujet est ensuite délaissé dans ce domaine pour être étudié, en tant qu'objet d'histoire particulier par l'histoire de l'éducation, dans une approche disciplinaire, et revient dans le champ de l'histoire du jardin au début des années 2000. Ainsi, il s'agit de comprendre dans un premier temps le contexte historiographique de l'apparition, de l'effacement, et du retour de cet objet dans le cadre de l'histoire des jardins, ainsi que la manière dont est analysé et étudié cet objet. Ensuite, le domaine de l'histoire de l'éducation, autre espace de développement des études sur le jardin scolaire, doit aussi être compris dans une évolution d'approches intellectuelles, d'objets d'étude et d'analyses, avant de détailler les recherches réalisées sur le jardin scolaire.

1. Les recherches sur l'histoire du jardin, des approches et des objets variés

L'histoire des jardins est écrite autant par des spécialistes et professionnels du jardin ou des amateurs que par des historiens. Les premiers ouvrages sur l'histoire des jardins sont écrits dès le XVIII^e siècle, par des théoriciens du jardin. Néanmoins, ce champ historique se développe de façon indépendante principalement à partir des années 1980 en France. Il connaît ensuite, progressivement, une certaine spécialisation et diversification.

1.1. Le jardin scolaire : un objet d'étude qui émerge dans l'histoire du jardin

Le sujet du jardin scolaire apparaît d'abord dans les études sur l'histoire du jardin. Celles-ci se développent d'abord dans les pays anglo-saxons, parmi les professionnels et les amateurs de jardin, avant de s'insérer progressivement dans le domaine universitaire.

1.1.1. Les débuts de l'histoire des jardins et l'influence anglo-saxonne

Cette écriture de l'histoire des jardins se développe, selon John Dixon Hunt, dès l'époque des jardins anglais avec Walpole. Ce type de jardin est alors considéré comme l'aboutissement de l'art paysager en Angleterre¹⁴. L'histoire des jardins est d'abord réalisée par des spécialistes du jardin, notamment par des paysagistes, ou par des amateurs de

¹⁴ John Dixon Hunt, *L'art du jardin et son histoire*, Paris : éditions Odile Jacob, 1996, p.86

jardin, écrivains ou journalistes. Il s'agit alors d'une histoire générale, qui se base principalement sur des connaissances en architecture paysagère, ainsi que sur des traités d'art paysager, de jardinage, et sur la peinture. Le lien fort avec les disciplines artistiques, peinture et littérature, au nom de la reconnaissance du jardin comme art est caractéristique de ces écrits sur l'histoire des jardins¹⁵. Dès lors, les analyses développées se centrent sur l'organisation du jardin, son architecture et les perspectives mises en œuvre, les théories qui président à ces réalisations. Le modèle de jardin naturel sert de référence dans l'écriture de cette histoire, ce qui explique le peu de productions historiographiques sur les jardins du XIX^e siècle jusqu'au début du XX^e siècle¹⁶. Pendant cette période, cette conception et mode de production de l'histoire des jardins, née en Angleterre, influence l'écriture de l'histoire du jardin en Europe.

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, cet intérêt pour l'histoire des jardins se structure progressivement, dans les pays anglo-saxons, autour de revues et de publications spécifiques, comme le rappelle Hervé Brunon¹⁷. En Angleterre, cela est d'abord initié par la Garden History Society fondée en 1966, qui encourage notamment l'étude de l'histoire du jardin, du paysage et de l'horticulture, dans le but de mieux connaître les évolutions historiques de ce domaine pour favoriser la préservation du patrimoine¹⁸. Elle publie la revue *Garden History* à partir de 1972. Cette revue semestrielle propose dans des numéros thématiques des articles s'intéressant d'abord aux aspects architecturaux et paysagers des jardins. Les sujets étudiés se centrent sur l'architecture paysagère, puis se diversifient et se spécialisent peu à peu en incluant des articles dans lesquels le lien entre le jardin et la société est abordé.

En France, ce sujet est traité d'abord par des universitaires, des écrivains et philosophes avec la revue *Traverses* en 1976, qui consacre un numéro au jardin intitulé *Jardins contre nature*. Créée en 1975 par Jean Baudrillard, elle fait appel autant à des universitaires comme Michel de Certeau ou Louis Marin, qu'à des philosophes, critiques d'art ou écrivains comme Pierre Lepape, le but étant de s'intéresser à de multiples sujets de recherches à travers différentes approches théoriques ou artistiques¹⁹. Ainsi, ce numéro s'intéresse à différents types de jardins, tout en proposant des réflexions d'ordre philosophique, historique, sociologique ou artistique. Ces articles présentent chacun un point de vue particulier développé par l'auteur, mais ne suivent pas toujours de méthodologie rigoureuse. Cette revue est alors la première à aborder la question du jardin scolaire en tant qu'objet d'histoire et de réflexion à part entière. En effet, dans les quelques écrits qui font référence à l'histoire du jardin, un article traite du jardin scolaire²⁰.

1.1.2. L'émergence d'un sujet marginal : le jardin scolaire

Cet article consacré aux jardins scolaires est écrit par Marie-Claire Lepape, professeur de philosophie dans l'enseignement secondaire. Il est organisé suivant un plan thématique, qui se sert d'exemples issus de la fin du XIX^e

¹⁵ *Id.* p.55

¹⁶ John Dixon Hunt, *L'art du jardin... op.cit.*, p.96

¹⁷ Hervé Brunon, « L'art des jardins en France : anatomie d'une crise », in *Revue de l'Art*, n°173, Paris : Ophrys, 2011-3, p. 6

¹⁸ Présentation de la Garden History Society sur le site de Jstor [URL : <https://www.jstor.org/publisher/ghs>] consulté le 13 mars 2017

¹⁹ Hélène Favard, « *Traverses* », in *La revue des revues*, n°12-13, 1992, pp.122-125. [URL : <https://www.entrevues.org/rdr-extrait/traverses/>] consulté le 15 mai 2017

²⁰ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus et jachères, jardins contre nature » in *Traverses*, Paris : Editions de Minuit, 1976, pp. 204-211

siècle jusqu'aux années 1950. L'auteur souligne dans un premier temps la place du jardin dans les programmes scolaires élaborés par l'Etat, leur rôle concernant l'enseignement agricole et scientifique ce qui en fait le « décor [...] du programme des humbles »²¹. Il constitue alors la base du programme scolaire du fait de son omniprésence dans les matières enseignées. Les activités réalisées aux jardins sont interprétées dans cet article comme permettant un accès direct à la vérité, par la récolte de différentes essences, et comportent une valeur morale importante par l'entretien, le soin apportés au jardin. Ensuite, la « réductibilité » des cultures (grâce aux cultures en pots) et la « convertibilité » aisée au support écrit facilitent l'utilisation du jardin dans l'enseignement²². Le jardin peut ainsi être traité aussi aisément à l'écrit, à travers des exercices de mathématiques, de français, que par un enseignement pratique réalisé dans cet espace. Des aspects sociaux et institutionnels sont enfin mis en valeur : le jardin permet à l'instituteur d'afficher son savoir tout en limitant son ascension sociale et en lui accordant un certain prestige, mais cet espace est davantage évoqué par les inspecteurs que par les instituteurs (les plantes « parlent » à l'inspecteur)²³. La réalisation de jardins scolaires est néanmoins relativement aléatoire, bien que de fréquents textes rappellent leur importance.

Cet article est pionnier dans la réalisation d'une histoire des jardins scolaires, et prend en compte la spécificité de ce sujet en le concevant comme un objet d'étude particulier. Le jardin scolaire est envisagé par l'auteur comme un jardin différent par le public qu'il concerne et les fonctions auxquelles il est destiné. Néanmoins, si cela révèle un premier intérêt pour la particularité du jardin scolaire en tant qu'objet d'étude faisant partie de l'histoire des jardins, le sujet n'y est pas traité de manière chronologique et historique, mais davantage de manière thématique, suivant une approche philosophique sur les buts et les enjeux des jardins scolaires, et n'est pas repris tout de suite par les historiens.

L'intérêt d'auteurs non universitaires pour l'écriture de l'histoire des jardins se poursuit ensuite, en parallèle d'une écriture plus institutionnelle, scientifique de l'histoire du jardin, ainsi que d'une écriture prise en charge par les milieux professionnels liés au jardin, en particulier par les paysagistes. Ce développement progressif des analyses sur le jardin et l'entrée de ce thème de recherche parmi les études universitaires est peut-être à mettre en lien avec le développement des pavillons de banlieue dans les années 1960, fortement lié à l'urbanisation et à la volonté de posséder un jardin individuel, processus qui suscite aussi de nombreuses réflexions sur le rapport de l'homme et de la nature. Cependant, ces études délaissent alors le sujet du jardin scolaire, trop spécifique en raison du cadre institutionnel auquel il appartient.

²¹ *Id.*, p.205

²² *Id.*, p.205-206

²³ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus...*op. cit.*, p.207-208

1.2. Une institutionnalisation difficile de l'histoire des jardins autour de thèmes privilégiés

L'institutionnalisation des études sur l'histoire du jardin est accompagnée par une valorisation de l'art paysager et des jardins ouvriers, au détriment des jardins scolaires.

1.2.1. Une entrée progressive dans les études universitaires

Les études sur le jardin s'orientent alors vers d'autres perspectives. En France, peu d'articles sont publiés dans les années 1950-1960 sur le jardin. En lien avec les études sur le monde rural portées par l'École des Annales, l'article du géographe Daniel Faucher aborde ce sujet²⁴, mais le choix du jardin comme objet d'étude reste à cette période anecdotique. Cependant, cette initiative s'inscrit dans le cadre d'une histoire fortement liée à la géographie, et centrée sur l'économie, en comprenant cet objet de recherche en lien avec le monde rural²⁵. Ce champ de recherche en histoire entre ensuite dans les universités de façon progressive, et à travers différentes disciplines, ce qui amène Gilbert Dagron à dire, à propos de cette histoire, que « le territoire qui est le sien est commun à de nombreux domaines »²⁶. Cet aspect éclaté se traduit par le fait que l'histoire des jardins en France ne se développe pas de façon autonome, mais est répartie entre différents domaines d'études historiques, que ce soit l'architecture, l'histoire de l'art ou l'histoire des paysages entre autres. Les études se développent alors notamment dans des écoles d'architecture ou de paysage, puisque ces champs de recherche ne sont pas ceux privilégiés par la recherche historique, tournées principalement, dans les années 1950-1960 avec l'École des Annales, vers la société et l'économie²⁷. De plus, à cette absence de conception en tant qu'objet historique autonome, s'ajoute une présence limitée des recherches sur le plan éditorial, ce qui entrave la visibilité et l'institutionnalisation de ce champ de recherches²⁸.

L'histoire des jardins devient un champ d'études historiques avec les historiens anglo-saxons à la fin des années 1970, dans le cadre de l'histoire des paysages. Ces études ne connaissent cependant un essor important qu'à partir des années 1980, suite à la charte de Florence en 1981. Élaborée par le Comité International des Jardins historiques ICOMOS-IFLA (Conseil International des Monuments et des Sites, Ligue internationale des architectes paysagistes), elle a pour but de promouvoir l'étude et la conservation des jardins en tant que monuments vivants. Elle entraîne alors un développement des recherches sur l'histoire du jardin et du paysagisme en Europe²⁹. C'est aussi le cas en France, bien qu'elles restent davantage éclatées, alors qu'aux États-Unis ce domaine s'institutionnalise grâce à la création de départements universitaires spécifiques et de revues à dimension internationale, comme le *Journal of Garden History* en 1981, de même qu'au Royaume-Uni ou en Allemagne³⁰.

²⁴ Daniel Faucher, « Les jardins familiaux et la technique agricole », in *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*, n°2, 1959, pp. 297-307

²⁵ Marie-Paule Caire-Jabinet, *Introduction à l'historiographie*, Paris : Armand Colin, 2016, 4^e édition (1^e en 1994), p.104-112

²⁶ Gilbert Dagron, « Préface », in John Dixon HUNT, *L'art du jardin et son histoire*, Paris : éditions Odile Jacob, 1996, p.7

²⁷ Marie-Paule Caire-Jabinet, *Introduction à l'historiographie...op.cit.*, p.113

²⁸ Hervé Brunon, « L'art des jardins en France...op.cit. », p.6

²⁹ *Id.*

³⁰ *Id.*, p 6-7

Dans les années 1980 en France, dans le cadre de l'histoire sociale et de la sociologie, les études portent sur les jardins ouvriers. Il s'agit de cerner les pratiques du « jardin ordinaire »³¹, dans les jardins potagers ou d'agrément, par opposition à des pratiques plus bourgeoises du jardin. Ces approches en histoire sociale s'inspirent souvent du paradigme du structuralisme (de Michel Foucault notamment), puisqu'il s'agit de comprendre les processus de domination et d'acculturation à l'œuvre dans ces jardins, comme le rappelle le rapport de Manuel Pluinage et Florence Weber³². L'histoire sociale s'intéresse aux pratiques populaires relatives au jardin, mais aussi à leur utilisation, leur rôle politique et social, aux aspects idéologiques et moraux liés au jardinage et aux jardins ouvriers, comme le font Patrick Zylberman et Lion Murard³³. Ces études se développent dans la suite du tournant historiographique opéré à la fin des années 1980 avec l'essor de l'histoire culturelle, qui s'ajoute aux approches développées en histoire sociale³⁴. L'histoire, la sociologie, mais aussi des approches issues de l'ethnologie, sont tout autant de disciplines auxquelles sont empruntées des méthodes et des modèles d'analyse. Le jardin est analysé en particulier par la sociologie, comme le montre l'ouvrage *Côté jardin* publié en 1984 par Françoise Dubost, consacré aux jardins des classes populaires, qui passe par une approche historique, cette dernière étant jugée indispensable par l'auteur pour développer ensuite une analyse sociologique³⁵.

Les recherches sur le jardin se centrent alors principalement, de façon schématique, sur deux dimensions différentes : d'une part, l'art paysager et l'esthétisme des jardins, d'autre part, les pratiques et les jardins populaires. La dichotomie propre à cet objet historique, et l'éclatement des recherches entre différentes disciplines et champs de recherche, rendent par conséquent difficile toute tentative de synthèse sur l'émergence de ce domaine d'étude. Néanmoins, à partir des années 1980, plusieurs thèses sont réalisées en France, comme celle de Béatrice Cabedoce en 1985, qui s'intéresse à la Ligue du coin de terre et du foyer, tandis que d'autres thèses s'intéressent davantage aux jardins ornementaux, ou aux espaces verts, dont celle de Marie-Blanche Arneville en 1987 portant sur la France des jardins et des espaces verts entre 1789 et 1870, ce qui marque l'intérêt des études sur le jardin en histoire³⁶.

1.2.2. Une période synonyme de « vide historiographique » pour le jardin scolaire

Dans le cadre de ces recherches, le jardin scolaire n'est pas un objet d'étude analysé. Cela révèle donc une période de vide historiographique sur ce sujet au sein de l'historiographie du jardin. En effet, celle-ci développe principalement une analyse esthétique, ornementale et architecturale des jardins. Cette analyse est privilégiée par les amateurs comme par les universitaires, ainsi que le choix d'une chronologie large. De même, les jardins prestigieux ou les espaces publics constituent les principaux thèmes abordés. Les jardins ouvriers, dans le cadre des recherches menées

³¹ Françoise Dubost, *Côté jardin*, Paris : Scarabée et Compagnie, 1984, p.8

³² Manuel Pluinage, Florence Weber, *Les jardins populaires : pratiques culturelles, usages de l'espace, enjeux culturels*, ministère de la culture, 1992, p.4

³³ *Id.*

³⁴ Marie-Paule Caire-Jabinet, *Introduction à l'historiographie...op.cit.*, p.146

³⁵ Françoise Dubost, *Côté jardin...op.cit.*, 166 p.

³⁶ Moteur de recherche des thèses de doctorat françaises [URL : <http://www.theses.fr/?q=jardins>] (consulté le 14 mars 2017)

par l'histoire sociale, et les jardins populaires, constituent d'autres thèmes traités, qui tentent de saisir les enjeux de domination sociale ou la dimension à la fois utilitaire et créative de ces jardins. Les études réalisées par les historiens, mais aussi par les sociologues, permettent de lier ces évolutions au contexte politique et socioculturel de chaque époque. Cela permet de souligner, en ce qui concerne le XIX^e siècle, un certain engouement pour les jardins et pour l'horticulture. La culture des fleurs et des arbres fruitiers sont alors particulièrement appréciées. Selon Michel Baridon, cela est dû à l'essor des sociétés d'horticulture dans les milieux bourgeois, au développement des pépinières et aux découvertes de divers végétaux en lien avec la colonisation, dont le transport et l'acclimatation sont facilités par les progrès technologiques³⁷. Cet engouement pour les fleurs, ainsi que le mélange des différents genres de jardins, est aussi souligné par Pierre Bonnechere et Odile de Bruyn.³⁸ Plus tard, cela est aussi repris par Valérie Chansigaud³⁹, Roselyne de Ayala et Mathilde Aycard dans *Une Histoire des fleurs*⁴⁰.

Si ces éléments permettent de situer l'essor des jardins scolaires dans un cadre socioculturel relativement intéressé par le jardin, ce qui donne lieu à certaines représentations et conceptions du jardin, déterminants dans son usage comme dans ses formes, et souligne un intérêt particulier pour l'horticulture ; le jardin d'école n'est pas mentionné dans ces études. Cela montre qu'il n'est pas considéré comme un objet d'étude relevant de l'histoire des jardins, dans le cadre d'une analyse esthétique, culturelle, sociale et politique, à l'inverse des jardins ouvriers. En effet, ceux-ci sont abordés en tant que jardins particuliers par certains ouvrages de synthèse, notamment dans l'ouvrage de Michel Baridon⁴¹ ou de Florent Quellier⁴², ou Florence Weber et Manuel Pluvinaud en 1992⁴³.

1.3. Diversification et nouveaux sujets : le retour du jardin scolaire

Dans la foulée de la diversification des études sur le jardin, qui se tournent vers de nouveaux objets comme le végétal ou le jardin potager, le jardin scolaire est de nouveau étudié.

1.3.1. Les années 1990-2000 : de la reconnaissance institutionnelle à la diversification des approches

Les années 1990-2000 connaissent un intérêt renouvelé pour le jardin, qui se manifeste à travers une profusion de publications, d'émissions radio ou TV⁴⁴. De plus, si ce domaine suscite l'engouement des lecteurs comme le montrent les nombreuses publications de maisons d'édition, ce que souligne Hervé Brunon, cette histoire reste écrite par de nombreux amateurs de jardins, ou par des professionnels⁴⁵. Par exemple, les ouvrages de Penelope Hobhouse⁴⁶,

³⁷ Michel Baridon, *Les jardins : paysagistes, jardiniers, poètes*, Paris : Editions Robert Laffont, 1998, p. 1

³⁸ Pierre Bonnechere, Odile de Bruyn, *L'Art et l'Ame des jardins...op.cit.*, p. 296-297

³⁹ Valérie Chansigaud, *Une histoire des fleurs : entre nature et culture*, Paris : Delachaux et Niestlé, 2014, p. 25

⁴⁰ Roselyne de Ayala, Mathilde Aycard, *Une Histoire des fleurs*, Paris : Perrin, 2001, p. 7

⁴¹ Michel Baridon, *Les jardins : paysagistes, jardiniers...op.cit.*, p.953-955

⁴² Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.142

⁴³ Manuel Pluvinaud, Florence Weber, *Les jardins populaires...op.cit.*, 208 p.

⁴⁴ Michel Baridon, *Les jardins : paysagistes, jardiniers...op.cit.*, p.1

⁴⁵ Hervé Brunon, « L'art des jardins en France...op.cit. », p.6

⁴⁶ Penelope Hobhouse, *Histoire des plantes et des jardins*, Paris : Bordas, 1994, 336 p.

de Gilles Clément⁴⁷ ou de Philippe Prévôt⁴⁸ illustrent bien cet aspect, de même que l'ouvrage de Caroline et Martine Laffon, qui ajoute à cela une approche philosophique sur le rapport de l'homme au jardin⁴⁹. Cela montre cependant l'intérêt du public pour ce sujet, d'autant plus que ces livres comportent de riches illustrations. L'histoire du jardin est donc à la fois développée dans des supports grand-public et dans des recherches universitaires.

En effet, à cette période, ce champ historiographique se trouve constitué dans le domaine universitaire, dans un cadre institutionnel relativement unifié dans les pays anglo-saxons et germaniques. En France, bien qu'abordé par différentes disciplines, ce domaine tend progressivement à se structurer autour de l'histoire de l'art, avec le centre André Chastel en 2004, laboratoire de recherche en histoire de l'Art sous la tutelle du CNRS, de l'université Paris-Sorbonne et du ministère de la Culture et de la Communication⁵⁰. Ce sujet reste cependant considéré comme sujet d'étude par diverses approches davantage liées à l'histoire sociale, voire plus sociologique et ethnologique, pour les jardins populaires. Ces approches restent par conséquent très diverses et non unifiées.

Sous l'égide de l'histoire de l'art et du développement de l'histoire culturelle, dans les années 1990, l'étude du jardin constitue un domaine privilégié pour ces champs de recherche, qui produisent la majorité des travaux sur le sujet, avec notamment Monique Mosser, Hervé Brunon, Pierre Bonnechere ou Odile de Bruyn. Ces historiens se penchent principalement sur les aspects esthétiques et paysagers du jardin. L'histoire écrite couvre les périodes de l'Antiquité au XX^e siècle, et se base autant sur des sources archéologiques que sur des traités de jardinage et d'architecture paysagère, des sources iconographiques. Cela permet de détailler les différents styles de jardin, notamment pour le XIX^e siècle. Ces études mènent à l'écriture d'ouvrages de synthèse, comme celui de Monique Mosser et de Georges Teyssot en 1991⁵¹, ou *L'art et l'Âme des jardins* de Pierre Bonnechere et Odile de Bruyn en 1998⁵², ou d'ouvrages spécialisés sur certains types de jardins. Ce sujet fait même l'objet d'un dictionnaire, par Michel Baridon en 1998⁵³. Les jardins paysagers, les parcs privés ou publics, ainsi que les modèles dominants d'architecture paysagère sont les éléments les plus étudiés par ce champ de recherches. Ces ouvrages s'orientent vers une approche culturelle des jardins, en lien avec les sociétés dans lesquelles ils se développent. De plus, l'institutionnalisation de cette histoire se confirme par la création d'une revue spécifique dans le champ universitaire avec, en 2004, la création de *Polia, Revue de l'art des jardins*, cependant éphémère puisque la publication de cette revue cesse en 2010. Cette revue a pour objectif de permettre une plus grande visibilité des recherches menées dans ce domaine, et ainsi de constituer un outil de synthèse, de communication, d'unification afin de diffuser les études réalisées. Elle comporte aussi bien des articles relevant d'une histoire centrée sur l'art du jardin et du paysage, des grands jardins, que des analyses sur les jardins populaires⁵⁴. Cette

⁴⁷ Gilles Clément, *Une brève histoire du jardin*, Paris : J.C.Béhar, 2011, 124 p.

⁴⁸ Philippe Prévôt, *Histoire du jardin*, Paris : Ulmer, 2016, 319 p.

⁴⁹ Caroline Laffon, Martine Laffon, *Les hommes jardiniers*, Paris : Seuil, 2004, 191 p.

⁵⁰ Site du centre André Chastel [URL : <http://www.centrechastel.paris-sorbonne.fr/>], consulté le 22 avril 2017

⁵¹ Monique Mosser, Georges Teyssot, *Histoire des jardins : de la Renaissance à nos jours*, Paris : Flammarion, 1991, 542p.

⁵² Pierre Bonnechere, Odile de Bruyn, *L'Art et l'Âme des jardins...op.cit.*, 351p

⁵³ Michel Baridon, *Les jardins : paysagistes, jardiniers...op.cit.*, 1192 p.

⁵⁴ Site prenant la suite de la revue Polia, Revue de l'Art des Jardins [URL : <http://polia.canalblog.com/>], consulté le 25 mars 2017

phase de reconnaissance de l'histoire des jardins est aussi confirmée par la réalisation de plusieurs bilans historiographiques, comme celui réalisé par Monique Mosser en 2000, ou celui dressé par Hervé Brunon en 2011⁵⁵. Ces articles sont cependant publiés dans la *Revue de l'Art*, ce qui montre la difficile visibilité des structures institutionnelles dont se dote ce champ de recherche. L'institutionnalisation difficile de ce champ de recherche dans le cadre universitaire français est relevée par Hervé Brunon en 2011, qui parle à ce sujet de « crise »⁵⁶.

L'histoire des jardins est cependant toujours traitée à travers différents domaines historiographiques, qui se développent dans les années 1990. L'histoire culturelle s'empare du sujet du jardin au milieu des années 1990. Alain Corbin, dans un ouvrage consacré à l'histoire des loisirs, parle de l'émergence du jardinage en tant qu'activité de loisir. Cet objet reste aussi étudié par l'histoire sociale. De plus, ces recherches sont peu à peu enrichies par celles menées en histoire des sciences et dans d'autres disciplines comme la littérature. En effet, à partir du milieu des années 1990, des biologistes, des botanistes et des historiens se penchent sur les histoires particulières à certaines cultures ou espèces, comme l'histoire des légumes, initiée en 1993 par Jean-Marie Pelt⁵⁷, qui se développe particulièrement dans les années 2000 avec la publication de plusieurs ouvrages⁵⁸. Là encore, ces recherches croisent les intérêts développés par l'histoire de l'alimentation, l'histoire des sensibilités ou l'histoire de l'environnement, qui tentent, à travers ces objets spécifiques, de saisir des évolutions plus globales. De même, suite au travail de l'anthropologue Jack Goody sur *La culture des fleurs*⁵⁹, des historiennes de l'art comme Mathilde Aycard et Roselyne de Ayala se tournent vers l'histoire des fleurs, en tant qu'objet porteur de symboliques et de valeurs culturelles⁶⁰. Cette histoire des fleurs est aussi développée, dans les années 2010, par Valérie Chansigaud, dans le cadre de l'histoire de l'environnement, qui analyse les enjeux culturels, sociaux, économiques et environnementaux liés à l'évolution de la place des fleurs dans la société⁶¹. *La douceur de l'ombre : l'arbre, source d'émotions de l'Antiquité à nos jours*, d'Alain Corbin, en 2014, montre le rapprochement de ce sujet avec une histoire des sensibilités et culturelle, liée aux représentations⁶².

La spécificité de différents jardins est de plus en plus prise en compte dans ces recherches. Le sujet des jardins scolaires est de nouveau étudié par l'histoire des jardins à partir de la fin des années 1990 et surtout dans les années 2000, que cela soit dans les pays anglo-saxons ou en France. La revue *Garden History* publie ainsi plusieurs articles consacrés aux jardins scolaires, sur l'Irlande et la Suède. En effet, ces études s'intéressent progressivement, sous l'influence de recherches menées par les historiens des sciences ou dans le cadre d'études littéraires à la fin des années 1990, à la fonction didactique de certains jardins. Les recherches s'intéressent en particulier aux jardins botaniques⁶³,

⁵⁵ Hervé Brunon, « L'art des jardins en France...*op.cit.*, pp. 5-10

⁵⁶ Hervé Brunon, « L'art des jardins en France...*op.cit.*, p.5

⁵⁷ Jean-Marie Pelt, *Des légumes*, Paris : Fayard, 1993, 231 p.

⁵⁸ Michel Pitrat, Claude Foury, *Histoire de légumes : des origines à l'orée du XXI^e siècle*, Paris : INRA, 2003, 377 p.

⁵⁹ Jack Goody, *La culture des fleurs*, Paris : Seuil, 1994 (1^{ère} édition 1993), 625 p.

⁶⁰ Roselyne de Ayala, Mathilde Aycard, *Une histoire des fleurs...op.cit.*, 200 p.

⁶¹ Valérie Chansigaud, *Une histoire des fleurs : entre nature et culture...op.cit.*, 239 p.

⁶² Alain Corbin, *La douceur de l'ombre : l'arbre, source d'émotions de l'Antiquité à nos jours*, Paris : Flammarion, 2014, 392 p.

⁶³ Jean-Marc Drouin, « Le jardin botanique : une image de la nature », in Bailly Antoine (dir.), *Les Actes du FIG 1999 : Géographie et nature*, Centre National de Ressources Pédagogiques, [URL : <http://archives-fig-st-die.cndp.fr>] consulté le 24 octobre 2016

alors que d'autres chercheurs s'orientent, de façon occasionnelle, vers les jardins scolaires. Il s'agit alors de cerner les enjeux épistémologiques et didactiques ayant trait au jardin, à son rôle dans l'étude de la botanique et dans l'enseignement. Ainsi, Isabelle Krzykowski, professeur en littérature générale et comparée ayant réalisé une thèse sur la symbolique du jardin⁶⁴, dirige en 1999 un numéro de la revue *Cahiers Robinson* (publiée par l'université d'Artois) intitulé *Jardins, entre rêve et pédagogie*. Elle propose une analyse autour de la symbolique du jardin, mais aussi des différentes conceptions éducatives liées au jardin, à travers des approches littéraires ou historiques. Ces approches correspondent à la ligne éditoriale de la revue, qui entend s'axer sur l'enfant, la littérature de jeunesse, à travers une perspective centrée sur l'imagination et les savoirs développés autour de cette question. Elle publie dans cet ouvrage un article sur les jardins scolaires, qui met en lumière les débats et la diversité des projets associés à cet espace⁶⁵.

1.3.2. Un regain d'intérêt pour les jardins scolaires

Cet article publié en 1999 dans les *Cahiers Robinson* montre un nouvel attrait pour le sujet des jardins scolaires. Ainsi, l'article publié par Isabelle Krzykowski dans l'ouvrage *Jardins : entre rêve et pédagogie* analyse dans un premier temps les nombreux débats et la difficile généralisation des jardins scolaires dans les écoles, ce qui est montré par le répétition des lois, et mentionne brièvement le rôle « d'initiatives privées »⁶⁶. Elle rappelle que « le jardin relève souvent plus de l'engagement théorique de la pratique », tout en correspondant à « des projets divers »⁶⁷. Elle soulève ensuite les différents arguments sollicités lors de ces débats, en particulier pédagogiques, qui visent dans un premier temps l'enfant avec les théories de Froebel dans les pays germaniques et anglo-saxons et davantage celles de Rousseau en France, mais aussi les adultes. Ces arguments sont aussi d'ordre moral, économique et hygiénique. Le jardin est aussi pensé, selon l'auteur, comme un outil de diffusion du progrès scientifique. Puis de nouvelles justifications émergent, à savoir celles du plaisir et du loisir. Selon l'auteur, cet argument « n'apparaît timidement qu'au début du XX^e » pour les instituteurs, tandis que les arguments développés pour les jardins ouvriers sont repris au profit des jardins scolaires⁶⁸. Ces arguments sont accompagnés de la description du modèle de jardins proposés par Froebel, dans lequel chaque enfant dispose d'une parcelle, ce qu'elle oppose aux jardins scolaires français, pour lequel elle évoque rapidement, sans détailler les activités ou mentionner de référence, que « les enfants assistent, plus rarement participent, à la pratique du jardinage »⁶⁹. Selon l'auteur, les considérations esthétiques sont secondaires. L'échec de ce projet serait lié à un manque d'investissement institutionnel, le ministère ne mettant pas en place les moyens matériels nécessaires et n'imposant pas ce projet de manière autoritaire, cela étant ajouté à un manque de motivation ou de compétences des instituteurs, ainsi qu'à une conception ambiguë de l'enfant. Elle se base pour cela principalement sur des écrits de

⁶⁴ *Le Jardin des songes. Étude sur la symbolique du jardin dans la littérature et la peinture fin-de-siècle en Europe* sur le site de la Société française de littérature générale et comparée [URL : <http://www.vox-poetica.com/sflgc/a/spip.php?article214>], consulté le 24 avril 2017

⁶⁵ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin : le "jardin scolaire" en France...*op.cit.*, 226p.

⁶⁶ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin : le "jardin scolaire" en France...*op.cit.*, p.139

⁶⁷ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin : le "jardin scolaire" en France...*op.cit.*, p.140

⁶⁸ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin : le "jardin scolaire" en France...*op.cit.*, p.142-148

⁶⁹ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin : le "jardin scolaire" en France...*op.cit.*, p.141

pédagogues, tels que Froebel, ou de Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896, ou encore sur des articles publiés par des membres d'associations dans des revues. Elle apporte ainsi une analyse politique et pédagogique des divers enjeux du jardin scolaire, de la façon dont cet espace est pensé dans le cadre éducatif, tout en rappelant la difficile mise en œuvre de ces jardins.

Ces études sur le jardin scolaire sont alors aussi renouvelées dans les pays anglo-saxons. Ainsi, les articles parus dans *Garden History* se concentrent sur les jardins scolaires en Irlande (Mary Forrest et Valerie Ingram)⁷⁰ et en Suède (Peter Akerblom)⁷¹, spécialistes des études sur le paysage, le jardin, l'horticulture ou l'agriculture.

De plus, Florent Quellier, dans son ouvrage sur les jardins potagers paru en 2012, consacre une partie de son ouvrage au jardin de l'instituteur, dans un chapitre traitant aussi du jardin de curé, notamment au XIX^e siècle, cette période étant « l'apogée des jardins de curé »⁷². Cette analyse se base sur l'enquête réalisée en 1860 auprès des instituteurs, sur des traités concernant le jardin scolaire, des manuels, des lithographies en couleur destinées aux enfants, et des photographies. Cela permet de mettre en valeur le rôle à la fois économique, social et politique du jardin de l'instituteur, qui se positionne ainsi en notable et en « rival du curé » au sein de la commune, dans le cadre du conflit entre l'Église et l'État centré autour de la question scolaire⁷³. Une nouvelle dimension sociale et politique est soulevée dans cette analyse, qui voit le jardin non seulement comme un espace pédagogique ou utilitaire, mais aussi comme un espace de représentation sociale. Le jardin d'école, de plus, reflète les qualités des instituteurs, et constitue le support de nombreux exercices⁷⁴. Il s'agit alors d'une nouvelle évocation du jardin scolaire dans le cadre de l'histoire du jardin, même si, contrairement aux précédents articles, elle demeure brève et concise, puisqu'elle est intégrée à un chapitre de l'ouvrage.

Le fait que ce sujet soit encore associé à des études plus vastes sur le jardin, et qu'il ne soit abordé que sous la forme d'article, montre que ce sujet ne connaît que peu de développements, du moins dans l'historiographie des jardins. Cela mène à penser que le jardin scolaire est prioritairement défini en fonction de son cadre, et non essentiellement comme un jardin. En effet, si ce sujet est relativement délaissé dans ce domaine de recherches de la fin des années 1970 aux années 2000, il est traité par d'autres champs de recherche, notamment par l'histoire de l'éducation.

⁷⁰ Mary Forrest, Valerie Ingram, « School Gardens in Ireland, 1901-24 », in *Garden History*, vol. 31, n°1, The Garden History Society, 2003, pp. 80-94 [URL : www.jstor.org/stable/1587403], consulté le 26 mars 2017

⁷¹ Peter Akerblom, « Footprints of School Gardens in Sweden », in *Garden History*, vol. 32, n°2, The Garden History Society, 2004, pp.229-247, [URL : www.jstor.org/stable/4150383], consulté le 26 mars 2017

⁷² Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.139

⁷³ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.140

⁷⁴ Florent Quellier *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.142

2. Un deuxième espace d'étude : l'histoire de l'éducation et de l'enseignement

Les études sur le jardin scolaire sont développées, pendant cette période de vide historiographique dans l'histoire des jardins, au sein des recherches menées sur le cadre institutionnel, c'est-à-dire scolaire, caractérisant ce jardin. En effet, ce sujet est alors étudié par des historiens s'intéressant à l'histoire de l'éducation et de l'enseignement, et en particulier à l'histoire de la formation agricole ou de l'enseignement des sciences. L'entrée du jardin scolaire dans ce domaine historiographique montre que le jardin scolaire est pensé et défini selon son appartenance à l'institution et au système scolaire, et pas seulement comme un jardin.

Développée dès l'école méthodiste, l'histoire de l'éducation et de l'enseignement comporte différentes perspectives d'étude. Il s'agit d'abord d'une histoire institutionnelle. Ensuite largement développée et enrichie par diverses approches sous l'École des Annales, elle s'institutionnalise peu à peu à partir des années 1970. Les recherches font l'objet de publications d'ouvrages de synthèse et d'instruments de recherches dans les années suivantes. Les thèmes abordés connaissent ensuite une diversification et un certain renouvellement sous l'influence d'autres domaines d'étude et de l'essor de l'histoire culturelle à partir des années 1990, tandis que les outils de recherche se tournent vers le numérique. C'est dans ce cadre que se développent différentes analyses du jardin scolaire, qui évoluent au gré des orientations choisies par les historiens.

2.1. L'Histoire sociale du corps enseignant et le jardin scolaire

L'histoire de l'éducation et de l'enseignement est écrite dès le XIX^e siècle, alors que les questions posées sur la mise en place d'un système éducatif entraînent un intérêt croissant pour les différentes étapes et structures du système éducatif. Cette histoire est réalisée aussi bien par des universitaires, des pédagogues que par des instituteurs, et peut porter sur des synthèses nationales ou sur des études régionales⁷⁵. Néanmoins, cette histoire se développe surtout dans la deuxième moitié du XX^e siècle dans le cadre de l'École des Annales, qui connaît une forte croissance à partir des années 1960⁷⁶.

2.1.1. Le développement par l'École des Annales

L'École des Annales, dont les principaux fondateurs sont Marc Bloch, Lucien Febvre et Fernand Braudel, s'intéresse par opposition à l'École méthodique aux phénomènes de masse, permettant de comprendre l'histoire du plus grand nombre, et connaît son apogée suite à la deuxième guerre mondiale, période lors de laquelle le lien avec les sciences sociales est affirmé⁷⁷. La question de l'éducation devient centrale dans les débats de société dans les années 1950, suite à la seconde guerre mondiale et face à la volonté de réformer un système bilatéral, ce qui ne sera fait qu'en

⁷⁵ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris : Armand Colin, 1968, p.16

⁷⁶ Isabelle Havelange, « Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation française (1979-1998) », in *Histoire de l'éducation*, n°93, 2008, p.2

⁷⁷ Marie-Paule Caire-Jabinet, *Introduction à l'historiographie...op.cit.*, p.113

1975. Dans ce cadre, l'histoire de l'éducation et de l'enseignement, surtout politique et institutionnelle jusque dans les années 1950⁷⁸ selon Pierre Caspard, se développe dans les champs d'étude dans le milieu des années 1950, avec par exemple la thèse de Maurice Gontard réalisée en 1955 à propos de l'enseignement primaire de la Révolution à Guizot⁷⁹. Georges Duveau s'intéresse aussi à ce sujet en publiant en 1957 *Les instituteurs*, dans lequel il développe une analyse littéraire et politique de la représentation et de la place de l'instituteur dans la société⁸⁰. La majorité des études réalisées à la fin des années 1950 et au début des années 1960 se concentrent sur une approche institutionnelle de cette histoire. En effet, elles se basent principalement sur l'étude des lois établissant le système scolaire, ainsi que sur la diffusion nationale de cette politique, des structures et leur évolution. Maurice Gontard publie plusieurs ouvrages sur les écoles primaires, ainsi que sur les écoles primaires normales en 1962⁸¹. Il s'agit alors principalement de comprendre le fonctionnement, les évolutions des institutions et de l'enseignement en France.

Dans la seconde période de l'École des Annales, en réaction à cette approche, il importe à une nouvelle génération de chercheurs de se concentrer sur l'impact de l'enseignement dans la société française, ses enjeux politiques et idéologiques, comme le fait remarquer Antoine Prost en 1968⁸². L'histoire de l'éducation se développe de façon importante dans les milieux universitaires dans les années 1960, en même temps que l'histoire de l'enfance, initiée par Philippe Ariès en 1960⁸³, avec laquelle elle est liée. Elle s'inscrit alors dans le champ de l'histoire sociale et des mentalités⁸⁴, puisqu'il s'agit de cerner l'impact de l'enseignement et de l'école sur la société. Antoine Prost souligne alors que « les institutions scolaires sont des institutions sociales », et que l'enjeu est de « saisir, dans son ensemble, l'histoire du système éducatif »⁸⁵. Il est, avec Jacques Ozouf⁸⁶, un historien important de ce renouveau. Parmi les thèmes abordés est présente l'histoire du corps enseignant, en tant que groupe social ayant une position particulière au sein de la société, que Jacques Ozouf qualifie de « bâtardise »⁸⁷. Il s'agit dans ces nouvelles études de saisir les processus menant au choix de ce métier et à la formation d'un corps social spécifique. Pour comprendre la place des instituteurs dans la société, ces études se basent aussi bien sur des sources institutionnelles, littéraires, ou à dimension autobiographique. L'ouvrage de Jacques Ozouf, construit sur le commentaire de quelques témoignages écrits d'instituteurs en 1967, en est représentatif. Le titre seul - *Nous les maîtres d'école*- souligne l'importance de la constitution et du sentiment d'appartenance à un groupe social particulier⁸⁸. L'histoire écrite à cette période cherche en outre à comprendre l'impact de l'enseignement sur les populations. Les études concernent d'abord des disciplines majeures, notamment le français, les mathématiques ou l'histoire, porteuses d'enjeux politiques et culturels importants,

⁷⁸ Pierre Caspard, « Introduction », in *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988, pp. 3-6

⁷⁹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France...op.cit.*, p. 111

⁸⁰ Georges Duveau, *Les instituteurs*, Bourges : Seuil, 1957, 189 p. (collection Le temps qui passe)

⁸¹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France...op.cit.*, p. 111

⁸² *Id.*, p. 5

⁸³ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Seuil, 1984 (1^{ère} édition en 1960), 320 p.

⁸⁴ Pierre Caspard, « Introduction », in *Histoire de l'éducation...op.cit.*, p.3

⁸⁵ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France...op.cit.*, p.5-7

⁸⁶ Jacques Ozouf, *Nous, les maîtres d'école*, Paris : Gallimard, 1973, (première édition 1967), 269p.

⁸⁷ *Id.*, p.134

⁸⁸ *Id.* 269 p.

et qui ont une place fondamentale dans le système scolaire. De ce fait, elles sont étudiées, avec la pédagogie, dès la fin des années 1960 et des années 1970. Néanmoins, l'étude des disciplines considérées comme secondaires dans les programmes n'est alors pas développée de façon importante, ce que souligne Pierre Caspard, pour lequel les études réalisées pendant cette période ne se concentrent pas assez sur la notion de transmission des savoirs⁸⁹.

Ce domaine suscite suffisamment d'intérêt et de recherches pour faire l'objet de la publication d'un ouvrage d'Antoine Léon et Pierre Roche intitulé *Histoire de l'enseignement en France* publié dans la collection *Que sais-je ?* aux Presses Universitaires de France en 1967⁹⁰. La publication de cet ouvrage destiné à un large public révèle l'intérêt que suscite l'histoire de l'éducation dans la société, et le développement des études réalisées sur ce thème. Il connaît plusieurs rééditions jusqu'en 2008, ce qui montre la pérennité de l'intérêt pour ce sujet. De plus, ce champ de recherche se développe de façon assez importante pour aboutir à une certaine institutionnalisation en 1978 à la création de la revue *Histoire de l'éducation*⁹¹ par Pierre Caspard au sein de l'Institut National de Ressources Pédagogiques (INRP), créé en 1976. Cela marque la relative autonomie et la dynamique de ce champ de recherches, qui acquiert ainsi une plus grande visibilité. L'histoire de l'éducation peut alors être écrite aussi bien par des historiens de l'éducation que par des spécialistes de science de l'éducation ou de l'histoire sociale, de même que par des instituteurs ou des professeurs. Cette revue diffuse des articles de recherche sur l'histoire de l'éducation, et s'inscrit davantage dans une histoire socioculturelle qu'idéologique⁹².

2.1.2. Le jardin au sein de l'école : un espace oublié ? Une analyse sociale

Il convient de souligner que dans cet essor des études sur l'école, le jardin d'école n'est que peu évoqué. En effet, bien que cet espace fasse partie intégrante de l'espace scolaire, sa présence n'est bien souvent que rapidement, voire pas du tout, mentionnée. Ces évocations occupent généralement quelques lignes ou paragraphes. Cela montre toutefois que ce sujet est d'abord soulevé par les études relevant de l'histoire de l'éducation, en particulier concernant le domaine de l'école, puisque ce sujet n'est évoqué dans l'historiographie du jardin en tant qu'objet d'étude historique singulier qu'en 1976, avec l'étude de Marie-Claire Lepape.

Cet espace est abordé par l'historiographie dès les années 1960, dans le cadre d'une analyse sociale de l'école et de l'institution. En effet, dans cette perspective, le jardin est envisagé comme un moyen de contrôle social. Il permet de symboliser de façon significative l'ancrage des instituteurs dans un territoire, mais aussi et surtout dans un statut social que Jacques Ozouf caractérise par l'expression « bâtardise de l'existence », puisqu'à mi-chemin entre la bourgeoisie et le peuple⁹³. Cette analyse souligne le fait que le jardin d'école est utilisé comme un outil de stabilisation sociale, significatif du statut social de l'instituteur, et qui limite ainsi toute velléité d'ascension sociale. De plus, cet

⁸⁹ Pierre Caspard, « Introduction », in *Histoire de l'éducation...op.cit.*, p.4

⁹⁰ Antoine Léon, Pierre Roche, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris : Presses Universitaires de France, 2008, 127 p.

⁹¹ Site de la revue *Histoire de l'éducation* [URL : <https://histoire-education.revues.org/>], consulté le 19 avril 2017

⁹² Pierre Caspard, « Vingt années d'*Histoire de l'éducation* », *Histoire de l'éducation*, numéro 85, 1^{er} janvier 2000, pp.73-87, [URL : [revues.org](https://histoire-education.revues.org/)] consulté le 23 février 2017.

⁹³ Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école...op.cit.*, p.134

espace est conçu comme un apport complémentaire de ressources pour l'instituteur, suite à la présentation des faibles revenus et des difficultés quotidiennes qu'ils connaissent. Il est analysé de la même manière par Antoine Prost dans les années 1970⁹⁴. Si l'importance sociale du jardin de l'instituteur est privilégiée dans ces analyses, cet espace est en outre présenté comme un espace d'enseignement, mais la réalité et la pratique de cet enseignement ne sont pas détaillées. Ainsi, Jacques Ozouf mentionne brièvement que « le jardin lui-même est terrain d'expérience pour l'école, l'occasion de leçons d'observation »⁹⁵.

2.1.3. Du bilan d'un champ de recherche au renouveau de l'histoire des acteurs

L'histoire de l'éducation et de l'enseignement, à travers ses enjeux politiques et idéologiques, son évolution et sa diffusion en France, est alors relativement approfondie. À l'heure des ouvrages de synthèse et des instruments de recherche, qui révèlent à la fois le dynamisme de ce champ de recherche et le développement conséquent de certains sujets, les apports des *Cultural Studies* sont importants.

Les institutions et modes d'enseignement, dont les idées et pratiques pédagogiques, mais aussi l'alphabétisation et la scolarisation, sont, selon une enquête de Pierre Caspard menée en 1979, relativement bien étudiés, de même que les instituteurs⁹⁶. Ces différents thèmes de recherches font dans les années 1980 l'objet de premiers ouvrages de synthèse, qui continuent dans les années 1990. Consacrés à l'enfance et à la jeunesse, à l'éducation, ils se fondent à la fois sur les recherches menées sur l'histoire de l'enfance et sur celles dirigées vers l'histoire de l'enseignement, afin de présenter l'environnement global dans lequel évoluent et se structurent les conceptions, les vécus de l'enfance. Un des premiers ouvrages de synthèse à ce sujet est *L'enfance et la jeunesse en France : 1800-1950*, réalisé par Maurice Crubellier en 1979, qui explique cependant que cette entreprise reste « prématurée »⁹⁷. D'autres ouvrages prennent la suite, comme celui publié par Françoise Mayeur en 1981, qui se centre sur l'enfant en mêlant à la fois éducation dans le milieu familial et dans le milieu scolaire⁹⁸. Ces publications se poursuivent dans les années 1990, avec notamment l'*Histoire de l'enfance en Occident du XVIII^e à nos jours*, dirigé par Egle Becchi et Julia Dominique⁹⁹. La publication de manuels, comme celui de Pierre Albertini en 1998 qui connaît quatre éditions, ce qui démontre l'étendue des recherches sur le sujet et l'intérêt qu'il suscite¹⁰⁰. Ces manuels offrent une synthèse de l'évolution chronologique des différents phénomènes et faits caractérisant l'enseignement et l'éducation. En parallèle, la publication des instruments de recherche est encouragée par la création du Service d'Histoire de l'Éducation (SHE) en 1977. Par exemple, à partir de 1979, la revue *Histoire de l'éducation* consacre un numéro double annuel à la Bibliographie d'histoire de l'éducation française, ce qui met à disposition des chercheurs un répertoire bibliographique

⁹⁴ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France...op.cit.*, p. 144

⁹⁵ Jacques Ozouf, *Nous, les maîtres d'école...op.cit.*, p. 104

⁹⁶ Pierre Caspard, « La recherche en histoire de l'éducation : résultats d'une enquête », in *Histoire de l'éducation*, n°2-3, 1979, p. 12

⁹⁷ Maurice Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*, Paris : Armand Colin, 1979, p.5

⁹⁸ Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, 1789-1930*, Paris : éditions Perrin, 2004 (2^e édition, 1^{re} en 1981), 777 p.

⁹⁹ Egle Becchi, Julia Dominique, *l'Histoire de l'enfance en Occident du XVIII^e à nos jours*, Paris : Seuil, 1998 (1^{re} édition 1996), 502p.

¹⁰⁰ Pierre Albertini, *L'école en France du XIX^e à nos jours : de la maternelle à l'université*, Paris : Hachette, 2014 (4^{ème} édition revue et augmentée), 214 p.

important et renouvelé régulièrement¹⁰¹. En outre, l'idée d'un musée national de l'éducation se développe. Il est créé au sein de l'INRP le 1^{er} janvier 1980 (à la suite du musée pédagogique instauré en 1879 par Jules Ferry¹⁰²), et met à disposition des chercheurs d'importantes collections¹⁰³. La bibliothèque Diderot dépendant de l'INRP suit le même objectif¹⁰⁴. De même, sur l'initiative d'Alain Chopin, la création de la banque de données Emmanuelle, composée de plusieurs ouvrages publiés de 1987 à 1999 qui répertorient les manuels scolaires par thème, est un outil qui permet de faciliter les recherches¹⁰⁵. Comme le souligne Pierre Caspard en 1988, « des instruments de recherche ont déjà été publiés »¹⁰⁶, alors que d'autres sont en voie d'élaboration.

La construction de ces outils de recherches et ouvrages de synthèse, loin de marquer la fin des recherches en histoire de l'éducation, favorisent un nouvel essor de ce champ renouvelé par les *Cultural Studies* anglo-saxonnes à la fin des années 1980 et dans les années 1990. Cela marque aussi le retour des acteurs dans les études historiographiques, parfois sous forme de prosopographie ou sous l'influence de la micro-histoire¹⁰⁷. L'approche socio-culturelle domine dans les travaux réalisés. Cette histoire est aussi complétée par des ouvrages de synthèse sur les instituteurs, notamment sur leur formation en école normale, ainsi que par des études concernant les inspecteurs¹⁰⁸. De même, plusieurs ouvrages de synthèse sur le corps enseignant sont publiés à cette période. Ils prennent en compte le parcours, l'origine sociale, la vie professionnelle, mais aussi l'intégration politique et sociale des acteurs, ainsi que les difficultés économiques rencontrées, thème auparavant moins étudié¹⁰⁹. Ces ouvrages sont écrits aussi bien par des historiens que par des spécialistes en sciences de l'éducation¹¹⁰. Les principales études sont réalisées par Jacques et Mona Ozouf en 1992¹¹¹, par François Jacquet-Francillon ou Gilbert Nicolas. L'ouvrage de Fabienne Reboul-Scherrer publié en 1989 montre bien ce phénomène dans l'histoire de l'enseignement, en se concentrant sur le parcours, la vie quotidienne et sociale des instituteurs¹¹². Ces ouvrages se basent notamment sur des mémoires d'instituteurs, des lettres et correspondances personnelles ou professionnelles, et quelques sources institutionnelles. Cela conduit à la publication de nouveaux ouvrages de synthèse, comme celui de Béatrice Compagnon et Anne Thévenin en 2010¹¹³. Dans ces nouvelles approches, le lien de l'instituteur au jardin scolaire n'est plus seulement pensé dans le cadre de finalités principalement sociales et utilitaires.

¹⁰¹ Isabelle Havelange, « Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation...op.cit., p.1

¹⁰² Jules Ferry (1832-1893) : homme politique républicain et libéral, il est ministre de l'Instruction Publique de 1879 à 1884, président du Conseil en 1880-1881 et de 1883 à 1885.

¹⁰³ Site du Musée National de l'Éducation [URL : <https://www.reseau-canope.fr/musee/fr/connaitre/le-musee.html>], consulté le 13 mars 2017

¹⁰⁴ Site du Musée National de l'Éducation [URL : <https://www.reseau-canope.fr/musee/fr/connaitre/le-musee.html>], consulté le 13 mars 2017

¹⁰⁵ Site de l'INRP [URL : <http://www.inrp.fr/emma/web/>], consulté le 15 avril 2017

¹⁰⁶ Pierre Caspard, « Introduction », in *Histoire de l'éducation...op.cit.*, p.5

¹⁰⁷ Marie-Paule Caire-Jabinet, *Introduction à l'historiographie...op.cit.*, p.136-146

¹⁰⁸ Jean Ferrier, *Les inspecteurs de l'école primaires 1835-1995*, Paris : l'Harmattan, 1997, 965 p.

¹⁰⁹ Pierre Caspard, « La recherche en histoire de l'éducation...op.cit., p.9

¹¹⁰ Pierre Giolitto, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle : l'organisation pédagogique*, Paris : Nathan, 1983, 266p.

¹¹¹ Jacques Ozouf, Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris : Seuil, 1992, 443p.

¹¹² Fabienne Reboul-Scherrer, *Les premiers instituteurs, 1833-1882*, Mesnil-sur-l'Estrée : Hachette, 1994 (première édition en 1989), 280p

¹¹³ Béatrice Compagnon, Anne Thévenin, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*, Paris : Perrin, 2010, 444p.

2.1.4. Une nouvelle approche du jardin scolaire

Le jardin scolaire est présenté sous un autre angle par Jacques et Mona Ozouf, qui révèlent, à travers une enquête réalisée auprès d'ancien instituteurs, que le jardin est aussi un espace de loisir pour l'instituteur. Cet espace permet aussi de donner une certaine image de l'école publique.¹¹⁴ Gilbert Nicolas, à travers les enquêtes menées auprès des instituteurs par le ministre Rouland¹¹⁵ en 1860, montre que cet aspect de loisir est aussi important pour les instituteurs. En effet, il est un des arguments justifiant la demande d'annexion de jardins aux écoles¹¹⁶. Cela nuance les finalités strictement utilitaires ou la perspective de stabilisation sociale qui apparaît dans le discours institutionnel dominant. Les approches à travers des sources plus personnelles sont donc révélatrices d'autres aspects.

Le jardin est aussi évoqué, par la suite, dans les travaux portant sur les écoles normales et sur la formation des instituteurs. Françoise Reboul-Scherrer explique que cet espace est présent dans les écoles normales dès les années 1830 afin d'enseigner l'agriculture et l'horticulture, suite à la loi Guizot du 28 juin 1833 qui instaure l'obligation pour chaque département de disposer d'une école normale¹¹⁷. Jacques Ozouf comme Pierre Giolitto rappellent son importance dans l'enseignement dispensé à l'école normale, qui s'appuie sur une participation active des élèves-maîtres.

Ce sujet n'est cependant peu, voire pas évoqué dans les ouvrages de synthèse et outils de recherches, car il reste encore trop marginal. Ainsi, pour Maurice Crubellier la nature est « laissée à la porte de la classe »¹¹⁸. De même, Pierre Albertini ne l'évoque pas dans son manuel. Ce sujet est davantage développé, par la suite, dans les études disciplinaires, qui s'intéressent aux modalités et mises en œuvre de certains enseignements, notamment lorsque ces études se tournent vers les enseignements « complémentaires »¹¹⁹, en particulier pour l'enseignement agricole ou l'enseignement des sciences, enseignements facultatifs sous le régime de la loi Falloux puis rendus obligatoires en 1877.

2.2. L'histoire des disciplines scolaires précise les contours du jardin d'école

La demande de connaissances de certains acteurs du monde professionnel, en particulier dans l'agriculture, et l'influence des *Cultural Studies* favorisent une évolution des études sur les disciplines scolaires vers des disciplines auparavant délaissées car marginales dans les programmes scolaires du XIX^e siècle.

2.2.1. De nouveaux horizons : l'histoire de l'enseignement de l'agriculture

Ce renouvellement des années 1980-1990 concerne aussi les disciplines scolaires, qui font alors partie des axes de recherche prioritaires développés par le Service d'Histoire de l'Éducation¹²⁰. L'histoire de l'éducation et de

¹¹⁴ Jacques Ozouf, Mona Ozouf, *La République des instituteurs...op.cit.*, p.405

¹¹⁵ Gustave Rouland (1806-1878) : ministre de l'Instruction publique de 1856 à 1863, il est sénateur en 1859.

¹¹⁶ Gilbert Nicolas, « Les instituteurs sous le second Empire », *Histoire de l'éducation* n°93, 2002, p.15

¹¹⁷ Fabienne Reboul-Scherrer, *Les premiers instituteurs...op.cit.*, p. 97-98

¹¹⁸ Maurice Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française ...op.cit.*, p. 246

¹¹⁹ Édith Saltiel, « es leçons de choses et *La main à la pâte* » in Hulin Nicole (dir.), *Étude sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles*, Lyon : ENS éditions, 2001, p. 113

¹²⁰ Isabelle Havelange, « Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation...op.cit. », p.13

l'enseignement est alors détaillée par de nombreuses publications scientifiques, ce qui est visible dans les compte-rendu d'ouvrages publiés dans la revue *Histoire de l'éducation*¹²¹.

Dans un premier temps, l'histoire des disciplines scolaires se voit renouvelée par les recherches relatives à l'histoire de l'agriculture. Ainsi, Pierre Caspard souligne en 1988, dans une introduction publiée dans la revue *Histoire de l'éducation*, que « le contenu de l'enseignement [...] reste, assez largement, dans une boîte noire », bien que les séminaires de réflexion (à partir de 1986) et l'élaboration d'outils de recherches sur le sujet mobilisent les historiens de l'enseignement depuis les années 1980, et qu'il soit nécessaire pour cela d'échanger avec les historiens des domaines concernés par chaque matière (sciences, économie...) afin de faire émerger des perspectives intéressantes¹²². En effet, les chercheurs de ces deux thématiques, de même que les chercheurs en histoire de l'éducation entendent lier des problématiques davantage épistémologiques ou techniques pour les sciences, ou économiques pour l'agriculture, à celle de la formation des acteurs et des enfants, à la transmission de savoirs. Dès lors, cette histoire disciplinaire concerne aussi l'enseignement agricole et horticole, puis l'enseignement des sciences, qui apparaissent auparavant comme marginaux dans les matières enseignées étudiées par les historiens.

La problématique de l'enseignement agricole est initiée face au constat du peu de connaissances des acteurs de ce milieu, comme des historiens, sur l'histoire de la formation des acteurs de l'agriculture. Cela est initié par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche et la réalisation d'un colloque du 23 au 25 janvier 1985 à Paris, en lien avec le ministère de l'agriculture¹²³. Ce colloque rassemble des chercheurs de différents horizons, spécialistes des sciences de l'éducation, de sociologie, d'histoire entre autres, puis aboutit à la publication des *Annales de l'enseignement agricole*, dont le premier numéro, basé sur les interventions réalisées lors du colloque, paraît en octobre 1985¹²⁴. Dans un monde agricole qui change de façon importante avec entre autres la professionnalisation des acteurs et une forte modernisation, ces études ont pour objectif de comprendre comment sont formés les acteurs de l'agriculture, quels sont les enjeux et les structures qui permettent cette formation. Pour cela, elles se centrent surtout autour de l'enseignement primaire supérieur, des Écoles pratiques d'agriculture ou des écoles supérieures. Elles se basent sur l'analyse de textes de loi ou des différentes institutions mises en place, en lien avec les enjeux économiques, politiques, sociaux et idéologiques tissant le contexte de la mise en place de ces établissements. Ces recherches se poursuivent dans les années 1990, notamment avec Jean Boulaine, Michel Boulet, Thérèse Charmasson ou Anne-Marie Lelorrain, et font l'objet de plusieurs ouvrages de synthèse. Parmi ceux-ci, *L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Révolution à la Libération* en 1992 propose à la fois un bilan historique sur l'évolution de l'enseignement agricole

¹²¹ Pierre Caspard, « Vingt années d'*Histoire de l'éducation* ...op.cit., p.7

¹²² Caspard Pierre, « Introduction », in *Histoire de l'éducation*...op.cit., p. 4

¹²³ Charmasson Thérèse, « Une terre en friche : l'histoire des enseignements agricoles », in *Histoire de l'éducation*, n°34, 1987, p.72 et Charmasson Thérèse, « L'enseignement horticole et agricole dans les écoles primaires, 1838-1879 », in *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n°1, INRAP, Dijon, 1986, p.45-58

¹²⁴ Philippe Roudié, « Une nouvelle revue : *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, Publication INRAP, 2, rue des Champs-Prévois, 21 000 Dijon, et Service d'histoire de l'Éducation de l'INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 : 1^{er} volume, octobre 1986 ; 2^e volume, décembre 1987 », in *Annales du Midi : revue archéologique, historique et philologique de la France méridionale*, tome 102, n° 191, 1990, p.521

sur cette période et un recueil étoffé des textes législatifs contenus notamment aux archives nationales mais aussi dans plusieurs archives départementales¹²⁵. *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire : évolution historique et atlas contemporain* en est un autre exemple, qui notamment dirigé par Thérèse Charmasson et Anne-Marie Lelorrain¹²⁶. Les maisons d'éditions sont à ce titre significatives puisqu'il s'agit de publications réalisées par l'Institut National de Recherches Pédagogiques (doté à partir de 1977 du Service d'Histoire de l'Éducation) ou Educagri, maison d'édition de l'enseignement agricole français¹²⁷. Il s'agit alors de publications destinées à un public averti, et d'outils à destination des chercheurs en histoire de l'éducation ou s'intéressant à la formation agricole. Ces recherches se montrent particulièrement dynamique puisqu'un deuxième colloque a lieu du 19 au 21 janvier 1999¹²⁸.

2.2.2. Le jardin, un auxiliaire de l'enseignement agricole

Le jardin scolaire est alors défini par son rapport avec une discipline scolaire spécifique, l'enseignement de l'agriculture. La définition de cet espace par le cadre institutionnel est approfondie : ce n'est plus seulement un espace dans les locaux scolaires, à des fins utilitaires et pédagogiques pour l'instituteur. Il est défini comme auxiliaire de l'enseignement de l'agriculture, ce qui dessine plus précisément la finalité pédagogique de cet espace. Dans ce cadre, Thérèse Charmasson consacre un travail important à l'étude de ce sujet, et notamment du jardin scolaire, qui est abordé dès le premier colloque concernant la formation des acteurs de l'agriculture en janvier 1985. Elle se concentre alors essentiellement sur la mise en place de l'enseignement agricole dans les écoles normales et les écoles primaires, à travers l'étude des différents textes de loi instaurant cette discipline, mais mentionne aussi le jardin scolaire. Elle développe une analyse chronologique couvrant les trois quarts du XIX^e siècle, basée sur les textes législatifs et les enquêtes ministérielles¹²⁹. Cela lui permet de mettre en lumière le long processus de réflexion sur cet enseignement, qui s'appuie dans un premier temps sur des projets, puis sur des enquêtes qui permettent l'évaluation et l'ajustement de cette politique et conduisent à l'élaboration de nouveaux textes législatifs. Cette étude relève aussi les arguments avancés par les législateurs, qui insistent sur l'instauration d'un enseignement agricole, scientifique, et moral, ce dernier aspect étant peu détaillé. Ce processus conduit à privilégier dans le cadre du jardin un enseignement pratique horticole davantage qu'un enseignement agricole, dont les résultats se montrent peu satisfaisants.

Cette première recherche est complétée par d'autres travaux sur la formation des acteurs de l'agriculture. Une partie de ces études est alors réservée au jardin d'école, celui-ci étant pensé comme un outil important pour l'enseignement de l'agriculture aux jeunes ruraux. Ainsi, l'ouvrage de synthèse *L'enseignement agricole, 150 ans*

¹²⁵ Thérèse Charmasson, Anne-Marie Lelorrain, Yannick Ripa, *L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Révolution à la Libération*, Toulouse : INRP, Publications de la Sorbonne, 1992, 717p.

¹²⁶ Thérèse Charmasson, Michel Duvigneau, Anne-Marie Lelorrain, Henri Le Naou, *L'enseignement agricole, 150 ans d'Histoire, évolution historique et atlas contemporain*, Dijon : Educagri, 1999, 251 p.

¹²⁷ Site de l'éditeur educagri [URL : <http://editions.educagri.fr/>], consulté le 14 avril 2017

¹²⁸ Michel Boulet (dir.) *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture 1760-1945*, Actes du colloque ENESAD 19-21 janvier 1999, Dijon : éditions Educagri, 2000, 519 p.

¹²⁹ Thérèse Charmasson, « L'enseignement horticole et agricole ...op.cit., p.46

d'histoire, évolution historique et atlas contemporain consacre une partie à ce sujet¹³⁰. Cette question est aussi abordée dans les colloques de 1985 et de 1999. Le jardin, à partir des lois, programmes, instructions et traités de pédagogie, est conçu comme un outil de l'enseignement agricole réalisé dans les écoles primaires, auquel sont aussi attribuées des finalités politiques et sociales qui concernent à la fois les instituteurs et les élèves. Plusieurs enquêtes, réalisées en 1855 et 1867 au niveau national, sont détaillées¹³¹. Cela fait l'objet d'une partie de chapitre sur ce sujet, ce qui laisse peu de place au jardin scolaire, puisque l'école primaire ne constitue qu'un aspect des institutions dans lesquelles sont établies des formations agricoles. En effet, ces ouvrages s'intéressent plus largement aux grandes écoles d'agriculture, aux fermes-écoles et aux écoles pratiques. Plus récemment, cette même analyse est développée par Alain Gadpaille, qui s'attache à l'étude des textes officiels, en particulier les lois, les programmes. Il développe alors les enjeux relatifs à l'enseignement agricole, à sa mise en place dans les établissements primaires en tant qu'enseignement théorique et pratique, tout en soulignant aussi les finalités morales, politiques et économiques associées à cet enseignement, ainsi que l'espace consacré à cet enseignement dans les programmes, en particulier à l'enseignement pratique, qui se déroule souvent dans le jardin¹³². Cela met en exergue l'évolution de la mise en œuvre de cet enseignement¹³³.

2.2.3. L'histoire de l'enseignement des sciences et l'enfant

À partir de la fin des années 1990, d'autres études sont initiées par des historiens spécialistes de l'histoire des sciences, notamment avec les travaux de Nicole Hulin, de Jean-Marc Drouin, ou encore entre la philosophie et l'histoire de l'éducation avec Pierre Kahn¹³⁴. Conjugué à la connaissance déjà approfondie de l'histoire de l'éducation en France, cela entraîne à la fin des années 1990 de nouvelles études sur la place des sciences à l'école primaire. L'étude de l'enseignement scientifique, lancée dans les années 1980-1990 à propos de l'enseignement secondaire, s'ouvre progressivement, à la fin des années 1990 et au début des années 2000, à l'enseignement primaire, étudié notamment par Josiane Hélayel, Hélène Gispert, et Renaud d'Enfert¹³⁵. En effet, ce sujet était jusqu'alors laissé en marge des études sur l'éducation et l'enseignement, les sciences étant moins importantes dans les matières enseignées et donc étudiées par l'historiographie de façon secondaire. Il s'agit alors de comprendre les enjeux, la place et les pédagogies associées à l'enseignement des travaux manuels, des sciences physiques, de la chimie, et de l'histoire naturelle. Le jardin scolaire est progressivement abordé dans ces études comme un outil pédagogique, défini par un cadre

¹³⁰ Thérèse Charmasson, Michel Duvidé, Anne-Marie Lelorrain, Henri Le Naou, *L'enseignement agricole, 150 ans d'Histoire...op.cit.*, pp. 35-37, 55-56

¹³¹ Thérèse Charmasson, Michel Duvidé, Anne-Marie Lelorrain, Henri Le Naou, *L'enseignement agricole, 150 ans d'Histoire...op.cit.*, p. 56

¹³² Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire dans les textes officiels », in Hélène Gispert (dir), *L'école et ses contenus. Recherches historiques sur le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle.*, Paris : l'Harmattan, 2004, p. 67-70

¹³³ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture ...op.cit. », p. 66

¹³⁴ Pierre Kahn, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire l'influence du positivisme*, Paris : Hatier, 1999, 140 p. et Pierre Kahn, *La leçon de choses naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002, 228 p.

¹³⁵ Claudette Balpe, « Image de l'enseignement des sciences expérimentales en France au XIX^{ème} siècle, à travers les textes officiels du primaire », in Hélène Gispert (dir), *L'école et ses contenus. Recherches historiques sur le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle.*, Paris : l'Harmattan, 2004, p. 43

disciplinaire qui reste fortement lié à l'histoire de l'agriculture, tout en répondant à d'autres enjeux. Il s'agit de comprendre les finalités sociales et professionnelles de cet enseignement, comme pour l'enseignement agricole. De plus, le rapport de l'enfant à son environnement, la manière dont il est appelé à comprendre le monde est aussi présente dans l'histoire des enfants.

En effet, l'histoire des acteurs de l'éducation est renouvelée par de nouvelles approches de l'histoire de l'enfance. Il s'agit d'une part de s'intéresser davantage aux élèves, à travers l'éducation des enfants, ce qui fait suite à quelques ouvrages de synthèse comme celui de Catherine Rollet¹³⁶. Les études se centrent sur le vécu des élèves, comme le montre *l'Histoire des élèves en France : de l'Ancien Régime à nos jours* de François Grèzes-Rueff et Jean Leduc, paru en 2007¹³⁷. D'autre part, sous l'influence des recherches anglo-saxonnes et de la question de l'environnement de plus en plus présente à la fin des années 2000, les études se centrent sur certains aspects particuliers de l'éducation des enfants, notamment le lien entre la nature et l'enfant qui s'inscrit dans l'histoire culturelle, comme le rappelle Valérie Chansigaud¹³⁸. Cette préoccupation fait écho aux études développées par les historiens des sciences sur l'enseignement primaires, par exemple à propos des leçons de choses.

Les recherches en histoire de l'éducation et de l'enseignement sont alors d'autant plus étendues qu'elles bénéficient de la numérisation de certains instruments de recherches. Ceux-ci sont de ce fait rendus plus accessibles aux chercheurs, de même que certaines sources et bases de données. Ainsi, la banque de données Emmanuelle est progressivement numérisée dans les années 2000¹³⁹. Le Musée National de l'Éducation informatise de même peu à peu ses collections, et met en ligne des documents iconographiques ainsi que les notices des pièces conservées dans les années suivantes, par l'intermédiaire du réseau Canopé (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques)¹⁴⁰. De même, en 2017, la collaboration entre le Laboratoire de Recherches Historiques Rhône-Alpes (LARHRA), l'École Normale Supérieure (ENS) de Lyon et le site Persée permet la création d'une base de données en ligne qui met à disposition différents documents, tant des sources que des documents bibliographiques¹⁴¹.

2.2.4. Le jardin scolaire : un outil d'enseignement des sciences

Le jardin scolaire est dessiné à travers une nouvelle discipline scolaire, l'enseignement des sciences, qui permet d'en soulever de nouveaux aspects. Dans le cadre de l'essor de l'enseignement agricole et scientifique à la fin du XIX^e siècle qui se veut à la fois théorique et pratique, Claudette Balpe souligne l'importance des jardins scolaires, qui sont alors « à l'honneur » dans les instructions pour les écoles normales et les écoles primaires¹⁴². Toutefois, les éléments relatifs au jardin ne sont pas détaillés. L'enseignement des sciences est constitué en partie par une application directe

¹³⁶ Catherine Rollet, *Les enfants au XIX^e siècle*, Paris : Hachette, 2001, 252 p.

¹³⁷ François Grèzes-Rueff, Jean Leduc, *Histoire des élèves en France : de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, 2007, 450 p.

¹³⁸ Valérie Chansigaud, *Enfant et Nature. À Travers trois siècles d'œuvres pour la jeunesse*, Paris : Delachaux et Niestlé, 2016, p.6-7

¹³⁹ Thérèse Charmasson (dir.), *L'histoire de l'enseignement, XIX^e-XX^e siècle : guide du chercheur*, Paris : Institut national de la recherche pédagogique-Comité des travaux historiques et scientifiques, 2006, 728 p.

¹⁴⁰ Site du Musée National de l'Éducation (Munaé) [URL : <https://www.reseau-canope.fr/musee/>], consulté le 14 mars 2017

¹⁴¹ Site de la Bibliothèque Historique de l'éducation [URL : <http://www.persee.fr/collection/bhe>], consulté le 20 avril 2017

¹⁴² Claudette Balpe, « Image de l'enseignement des sciences...op.cit. », p.58

et pratique à l'agriculture dans le jardin. Cela reste aussi un moyen politique et social qui vise à maintenir l'instituteur dans des conditions « modestes et frugales, toujours proches du peuple des campagnes »¹⁴³.

Les ouvrages et articles sur les leçons de choses et l'enseignement des sciences rappellent régulièrement le lien omniprésent effectué entre l'enseignement des sciences et celui de l'agriculture, ainsi que la nécessité d'étudier les choses par l'aspect, notamment pour les plantes, mais il n'est pas toujours fait mention du rôle du jardin scolaire dans l'élaboration de ces leçons¹⁴⁴. Ces études montrent que cet enseignement est envisagé dans une perspective essentiellement pratique et intuitive. Pierre Kahn rappelle ainsi que l'enseignement des sciences est « rudimentaire », et surtout lié à des finalités professionnelles¹⁴⁵. Il est ainsi conçu comme usuel¹⁴⁶, intuitif, inductif et pratique¹⁴⁷. Édith Saltiel souligne le fait que l'enfant doit pouvoir observer en détail et manipuler ces objets qui permettent l'étude des choses, animaux et plantes familiers aux enfants¹⁴⁸. Ces analyses sont issues de l'étude des lois et des programmes instaurant l'enseignement des sciences, d'abord facultatif puis obligatoire, à l'école primaire, ainsi que sur les conseils d'inspecteurs, de professeurs et de pédagogues. Françoise Mayeur mentionne que le jardin sert aux leçons de choses, tout en permettant d'améliorer la vie quotidienne du maître¹⁴⁹. Ces études insistent sur l'importance d'un enseignement intuitif et pratique, cette conception étant valable pour l'enseignement des sciences comme pour l'enseignement de l'agriculture, et particulièrement visible dans le jardin. Cela est complété par une étude de Gaud Morel, membre du centre Alexandre Koyré (centre de recherche d'Histoire des sciences et des techniques dépendant de l'EHESS¹⁵⁰) et du Muséum National d'Histoire Naturelle¹⁵¹, dans laquelle le jardin est pensé comme un « outil d'enseignement »¹⁵², en particulier pour l'enseignement des sciences.

Elle consacre un article à l'utilisation du jardin comme outil pédagogique. Cette analyse présente dans un premier temps les textes de loi et le contexte menant à l'introduction des jardins scolaires dans les écoles. Ces lois portent différents projets pédagogiques, visant à la fois une éducation agricole (valorisant l'utilisation des engrais et la rationalité), scientifique (permettant d'apprendre à observer et nommer une plante), et morale (transmettre l'attachement à la terre et les valeurs traditionnelles)¹⁵³. Elle précise que le jardin de l'instituteur est à distinguer du jardin scolaire proprement dit, puis s'appuie sur les écrits de différents pédagogues, articles publiés dans des revues pédagogiques ou d'agriculture, manuels et catalogues proposés aux instituteurs pour la réalisation de ces jardins, pour préciser quelques éléments sur l'organisation du jardin et le choix des variétés, des végétaux composant le jardin. Cela

¹⁴³ *Id.* p. 60

¹⁴⁴ Édith Saltiel, « Les leçons de choses et *La main à la pâte* » in Nicole Hulin (dir.), *Étude sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles*, Lyon : ENS éditions, 2001, p.122-123

¹⁴⁵ Pierre Kahn, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire ...op.cit.*, p.93

¹⁴⁶ Pierre Kahn, *La leçon de choses...op.cit.*, p.98

¹⁴⁷ Pierre Kahn, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire ...op.cit.*, p.80

¹⁴⁸ Édith Saltiel, « Les leçons de choses et *La main à la pâte*...op.cit., p.122

¹⁴⁹ Catherine Rollet, *Les enfants au XIX^{ème} siècle*, Paris : Hachette, 2001, p. 163

¹⁵⁰ Site du centre Alexandre Koyré [URL : <http://koyre.ehess.fr/index.php?154>] consulté le 31 mai 2017

¹⁵¹ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...op. cit. », p. 99

¹⁵² Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...op. cit. », p. 99

¹⁵³ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...op.cit. », p. 101-102

lui permet de distinguer plusieurs méthodes préconisées pour l'organisation et l'utilisation du jardin : soit un jardin collectif, soigneusement organisé et étiqueté, soit un jardin divisé en parcelles individuelles, chacune étant attribuée à un élève¹⁵⁴. Elle pointe cependant deux difficultés inhérentes à cet enseignement : d'une part, la mise en place de ces jardins dépend cependant d'un réseau institutionnel porteur, et d'autre part, la réalisation concrète de cet enseignement semble peu institutionnalisée, cette dernière affirmation s'appuyant sur une étude réalisée par Thérèse Charmasson sur les cahiers de roulement des instituteurs¹⁵⁵. Enfin, le jardin d'école constitue un « outil d'enseignement » pour l'enseignement des sciences, de la même façon que le musée scolaire, les promenades agricoles, les herbiers, les livres, tout en ayant la particularité d'être un lieu d'expérimentation et d'apprentissages techniques¹⁵⁶. Le jardin n'est dans ce cadre qu'un outil parmi d'autres au service de la découverte du monde, chacun de ces éléments posant le problème du degré de réalisation et d'utilisation effective dans l'enseignement.

Plus récemment, le sujet du jardin scolaire est abordé en lien avec la question environnementale. Il s'agit de comprendre l'éducation donnée à l'enfant par rapport à son environnement, et les vecteurs de transmission favorisés. Cela émerge avec l'étude de la littérature de jeunesse par Valérie Chansigaud. Le jardin a alors pour rôle de sensibiliser l'enfant à la nature et à l'environnement, conception développée davantage par les pédagogies de la fin du XIX^e siècle, même s'il s'agit d'une nature anthropisée¹⁵⁷.

L'histoire des jardins scolaires définie dans un cadre institutionnel se rapproche alors peu à peu de l'histoire des jardins en comprenant le jardin scolaire comme un espace qui dessine un certain rapport au monde et à l'environnement. Ces évocations sont cependant naissantes, et de nombreux éléments restent à préciser. À cet effet, diverses sources peuvent être sollicitées.

¹⁵⁴ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...*op.cit.*, p. 103-105

¹⁵⁵ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...*op.cit.*, p. 105

¹⁵⁶ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...*op.cit.*, p.106-107

¹⁵⁷ Valérie Chansigaud, *Enfant et Nature...op.cit.*, p.198

État des sources

Les sources citées ci-dessous n'ont pas toutes été consultées et utilisées pour l'étude de cas réalisée. Les sources conservées aux archives nationales ne sont pas mentionnées car elles n'ont pas été consultées. Une partie de celles-ci a déjà été étudiée, voire répertoriées dans des guides de recherche¹⁵⁸, et elles ne semblaient pas apporter de précisions fondamentales pour l'étude de cas. De plus, il est possible que certains cartons soient mentionnés dans différentes rubriques, puisqu'ils rassemblent des documents divers, émanant de différents niveaux de l'institution, et qu'il semble important de distinguer dans cet état des sources les différents types de documents disponibles pour traiter ce sujet.

Quant aux fonds consultés, trois séries ont été consultées aux archives départementales. Parmi celles-ci, la série J, concernant les documents entrés par voie extraordinaire aux archives départementales, comprend dans la sous-série 158 J une collection de rapports parlementaires et autres. La série T, concernant l'enseignement, les affaires culturelles et les sports de 1800 à 1940, a aussi été utilisée. Elle est constituée de fonds provenant de la préfecture pour les sous-séries 1 T à 390 T, mais aussi de fonds provenant de l'Inspection académique, versés le 9 janvier 1937, qui constituent les sous-séries 391 T à 461 T, et enfin de fonds provenant des établissements d'enseignement compris dans les sous-séries 462 T à 469 T. Enfin, la série M, et en particulier la sous-série 7 M, sur l'agriculture, contient quelques documents relatifs à l'enseignement et à la chaire départementale d'agriculture. De plus, la série ALPHA, constituée par les versements des établissements scolaires de 1970 à 2010, contient aussi quelques documents. Ces recherches sont complétées par la consultation de fonds numérisés, en particulier par la Bibliothèque Nationale de France dont certains fonds sont accessibles sur Gallica. Le fond du Musée vivant de l'École Publique de Laval, qui contient de nombreux manuels scolaires, a aussi été consulté.

1. Les sources institutionnelles

Les sources institutionnelles contiennent essentiellement des documents relatifs au fonctionnement de l'institution scolaire, à savoir des textes législatifs, normatifs, qui posent le cadre de ce fonctionnement ; ou relatifs à l'enseignement et à l'administration de certains établissements, perçus à travers des enquêtes et des rapports, donc proposant un point de vue descriptif. Ces documents émanent de différents échelons de l'institution scolaire. Elles ne comprennent pas de sources produites par les acteurs de l'enseignement sur leur pratique, même si certaines sont évoquées par ces documents, de par leur dimension analytique et descriptive de la situation de l'institution scolaire à un moment donné.

¹⁵⁸ Thérèse Charmasson, Anne-Marie Lelorrain, Yannick Ripa, *L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Révolution à la Libération*, Toulouse : INRP, Publications de la Sorbonne, 1992, 717p., ainsi que Thérèse Charmasson (dir.), *L'histoire de l'enseignement, XIX-XX^e siècle : guide du chercheur*, Paris : Institut national de la recherche pédagogique-Comité des travaux historiques et scientifiques, 2006, 728 p.

1.1. Les sources étatiques

Les sources étatiques se composent des lois, programmes et instructions posant le cadre de l'enseignement primaire. Ces sources sont, pour la plupart, conservées aux archives nationales, et concernent l'enseignement agricole et horticole, ou les maisons d'écoles. Ces sources n'ont cependant pas été retenues, d'autant plus que certains instruments de recherche, comme *L'histoire de l'enseignement, XIX-XX^e siècle : guide du chercheur*, dirigé par Thérèse Charmasson, présente déjà un bilan des sources disponibles aux archives nationales¹⁵⁹. Le choix a été fait de ne pas se concentrer sur ces sources, même si certaines sont conservées aux Archives Départementales de Maine-et-Loire. De plus, les enquêtes menées par le ministère ou le préfet ont été ajoutées à ces sources, elles comprennent des circulaires et formulaires d'enquête, ces documents étant conservés aux Archives Départementales dans la sous-série 444 T relative aux Bâtiments solaires, et dans la sous-série 448 T concernant l'enseignement. Enfin, certains documents étatiques, comme les statistiques de l'enseignement primaire ou les extraits de rapports généraux et résumé d'état de situation de l'enseignement primaire, sont entrés par voie extraordinaire aux Archives Départementales et conservés, par conséquent, dans la série J.

- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 158 J 23, Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, extraits des rapports d'Inspection Générale et résumé des états de situation de l'enseignement primaire, année scolaire 1878-1879, tome I, 1880
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 158 J 25, Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, extraits des rapports d'Inspection Générale et résumé des états de situation de l'enseignement primaire année scolaire 1878-1879, tome II, 1880
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 158 J 26, Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, extraits des rapports d'Inspection Générale et résumé des états de situation de l'enseignement primaire année scolaire 1879-1880, 1881
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 158 J 27, Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, extraits des rapports d'Inspection Générale et résumé des états de situation de l'enseignement primaire année scolaire 1880-1881, 1882
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 62 T 8, Projets scolaires : emprunts, circulaires et instructions 1881-1902
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 444 T 1, Maisons d'écoles : enquêtes sur les locaux scolaires, 1873
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 444 T 2, maisons d'écoles : formulaire d'enquête, plans, circulaires et devis, 1884

¹⁵⁹ Thérèse Charmasson (dir.), *L'histoire de l'enseignement, XIX-XX^e siècle... op.cit.*, pp.128-132, 136-138, 145-146

- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 448 T 1, programmes de 1894 et conférences pédagogiques : correspondance, rapports, compte-rendu, 1897-1903

Si ces sources donnent des indications sur la manière dont est pensé et souhaité l'enseignement pratique au jardin et la place de cet espace dans l'école, elles sont essentiellement à dimension normative ou informative. Il s'agit de définir le cadre global de la mise en place des jardins scolaires tant au sein de l'école que dans l'enseignement. Les lois, programmes et instructions montrent la volonté de l'État et l'orientation qu'il souhaite donner à l'école par le biais de cet enseignement, et cela ne permet toutefois pas de comprendre comment cet espace est perçu, pensé et vécu par les acteurs du système scolaire au quotidien. Ainsi, les lois donnent une indication sur les orientations prises par le gouvernement en matière d'éducation et d'enseignement, il peut être difficile d'en évaluer la réception et l'application, puisque ces lois n'ont pas de dimension coercitive mais normative. La fréquente répétition de ces textes de lois est cependant un indice de la difficile mise en place de cet enseignement.

Ensuite, les enquêtes permettent d'avoir accès à un état des lieux, une description d'un aspect de l'institution ou de l'enseignement à un moment donné. De ce fait, elles ont essentiellement un aspect descriptif, en particulier pour celles reposant sur des grilles de questionnaire précises, comme celle utilisée lors de l'enquête de 1884. De plus, ces enquêtes sont réalisées dans le but de rendre compte de l'état d'une situation à un moment donné, parfois à propos de sujets ne concernant pas directement le jardin scolaire, c'est-à-dire sur l'enseignement agricole ou les maisons d'écoles. Le jardin scolaire est alors présenté comme un élément auxiliaire, annexe à d'autres sujets, et est donc en général traité de façon relativement rapide et lacunaire, ne se concentrant que sur un aspect du sujet, que ce soit sur les quelques écoles réalisant un enseignement pratique dans le jardin pour l'enquête de 1867, ou sur la superficie dédiée au jardin dans l'enquête de 1884. Les éléments concernant le jardin sont par conséquent circonscrits par l'approche et les objectifs poursuivis par ces enquêtes, qui imposent un certain regard sur cet objet du monde scolaire, ne livrant que quelques indices sur le jardin.

1.2. Le rectorat et l'inspection académique

Ces sources comprennent à la fois la correspondance entre les différents échelons institutionnels, notamment le rectorat, l'inspection académique et l'inspection primaire, mais aussi des rapports sur diverses questions concernant l'enseignement primaire. Elles sont principalement conservées aux Archives Départementales de Maine-et-Loire, et émanent de fonds versés par l'inspection académique.

- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 448 T 7, Enseignement agricole : rapports et correspondance, 1856-1869
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 448 T 2, Enseignement agricole et conférences pédagogiques : rapports, circulaire et compte-rendu des séances 1878-1907

- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 7 M 31, Enseignement agricole : création d'une chaire départementale d'agriculture, nomination des maîtres, programmes des cours, rapports sur les champs d'expérimentation, correspondance, 1876-1912
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 442 T 10, Inspection primaire : rapports d'inspection, 1887
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 454 T 1, Exposition scolaire de 1869 : notes, ordre du jour, rapports, 1869

La correspondance institutionnelle ne donne que peu d'indices sur les jardins scolaires, car il s'agit de transmettre des directives relatives à la mise en place de certains enseignements, ou concernent l'administration de quelques établissements, en particulier des écoles normales. Les rapports rédigés par les inspecteurs, donnent une vision particulière de l'enseignement, biaisée par les attentes institutionnelles, les critères d'évaluation et les questions posées par le ministère ou l'inspection académique et le rectorat. En effet, ces sources présentent peu l'enseignement réalisé dans la pratique et tel qu'il est conçu, envisagé par l'enseignant ; mais donnent à voir cet enseignement à travers l'évaluation, l'analyse réalisée par les inspecteurs, la hiérarchie de l'institution scolaire, en fonction des attentes et des exigences, du cadre posé par cette institution. Ensuite, suivant les inspecteurs et les questions posées, les données concernant le jardin scolaire peuvent être imprécises ou lacunaires, puisqu'il s'agit de donner une vision globale, synthétique, analysant la réalisation de cet enseignement dans une circonscription donnée.

1.3. Les établissements et le personnel

1.3.1. Les rapports de l'école normale

Plusieurs rapports, concernant en particulier l'enseignement agricole dispensé à l'école normale d'Angers ou la situation matérielle de l'établissement sont conservés aux Archives Départementales. Pour cela ont été utilisées la sous-série 15 T qui concerne l'école normale de garçons, comprise dans les fonds de l'enseignement primaire supérieur, la sous-série 397 T qui concerne les écoles normales d'Angers, et la sous-série 398 T relative à l'école normale de garçons d'Angers.

- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 7 M 31, Enseignement agricole : création d'une chaire départementale d'agriculture, nomination des maîtres, programmes des cours, rapports sur les champs d'expérimentation, correspondance 1876-1912
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 15 T 14, enseignement de l'école normale : rapports annuels, 1831-1867
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 397 T 1, situation matérielle de l'école normale : rapports, correspondance, 1893-1896
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 398 T 6, Bâtiments, mobilier et bibliothèque de l'école normale de garçons, délibérations, correspondance, rapports, inventaires, plans et devis, 1839-1906

1.3.2. Les conférences pédagogiques

Les conférences pédagogiques sont réalisées sur initiative des inspecteurs primaires, puis validés par l'inspecteur d'académie, et réalisées avec la participation des instituteurs. Les compte-rendu, rédigés par un secrétaire élu lors de la conférence, sont conservés aux Archives Départementales de Maine-et-Loire, dans la sous-série 448 T concernant l'enseignement.

- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 448 T 1, Programmes de 1894 et conférences pédagogiques : correspondance, rapports, compte-rendu des séances, 1897-1903
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 448 T 2, Enseignement agricole et conférences pédagogiques : rapports, circulaire et compte-rendu des séances 1878-1907

Les rapports sur l'école normale, rédigés par le directeur ou le professeur départemental d'agriculture, répondent à une demande institutionnelle sur des sujets précis, qui visent à améliorer l'enseignement ou le cadre scolaire, et de ce fait, abordent le jardin par le prisme d'autres objets, ce qui limite leurs apports à ce sujet. Les conférences pédagogiques ont pour but de guider, d'orienter les instituteurs dans les méthodes, la réalisation et les contenus de l'enseignement. Elles diffusent par conséquent des considérations générales, et ne donnent que quelques indices sur l'enseignement réalisé dans certaines écoles, lorsque celui-ci correspond aux attentes définies par les programmes et les instructions, et peut ainsi servir d'exemple. De plus, les compte-rendu contiennent pour la majorité des considérations générales sur les sujets abordés, ce qui ne donne que peu de précisions sur les exemples utilisés et sur l'application des conseils dispensés.

2. Les sources administratives sur le fonctionnement des établissements

2.1. Les écoles normales

Les sources administratives consultées concernent notamment l'école normale, dont les fonds sont conservés aux Archives Départementales de Maine-et-Loire. Ces sources permettent de cerner la gestion et l'organisation de l'école normale. Elles comprennent ainsi les emplois du temps réalisés et communiqués par le directeur aux inspecteurs, et les sommiers, donnant des indications sur les recettes et dépenses de l'école normale. Les emplois du temps de l'école normale sont conservés dans les sous-séries 397 T (sur les écoles normales d'Angers) et 398 T (sur l'école normale de garçons), tandis que les sommiers sont classés dans les fonds de l'enseignement primaire, dans la sous-série 462 T.

- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 397 T 5, Enseignement : emplois du temps, correspondance 1890-1913
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 398 T 16, Enseignement et programmes : correspondance, rapports, circulaires, emplois du temps, instructions, tableau de concordance des cours 1831-1921
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 462 T 25, Gestion de l'école normale : livres de comptes, 1863-1882

Ces sources font part de quelques aspects sur le jardin scolaire de l'école normale, mais leur dimension administrative limite les informations livrées par ces documents, qui se veulent synthétiques. Ainsi, les éléments égrenés ne concernent que certains aspects très précis des jardins scolaires, en particulier le temps consacré à cet enseignement et la personne encadrant ces leçons, ou les dépenses nécessaires à l'entretien du jardin, sans en détailler la nature.

2.2. Les écoles primaires

Quelques inventaires des écoles primaire sont disponibles dans la sous-série 66 T et dans la série ALPHA, ainsi que les journaux des exercices de classe de l'école publique de Bouillé-Ménard. De plus, un emploi du temps est disponible aux Archives Municipales d'Angers.

- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 66 T 4, Bibliothèques scolaires : catalogues, 1880-1881
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 43 ALPHA 313, École élémentaire de Bouillé-Ménard : journaux des exercices de classe, 1866-1873
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 43 ALPHA 314, École élémentaire de Bouillé-Ménard : journaux des exercices de classe, 1873-1879
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 43 ALPHA 315, École élémentaire de Bouillé-Ménard : journaux des exercices de classe, 1879-1882
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 43 ALPHA 285, École élémentaire des Cordeliers : inventaire du matériel scolaire, du matériel d'enseignement, des livres d'étude et des ouvrages de la bibliothèque (1872-1953). Listes des élèves passant en classe supérieure et redoublants, 1872-1954
- Archives Municipales d'Angers, 1 R 86, Emploi du temps suivi dans les écoles communales d'Angers : tableau imprimé, 1882

3. Les sources iconographiques

Les sources iconographiques comprennent des plans ou dessins ainsi que des photographies. Les plans sont conservés dans différents fonds, tant aux Archives Départementales qu'aux Archives Municipales. Les Archives Départementales de Maine-et-Loire en conservent plusieurs exemplaires, certains étant contenus dans la collection iconographique Célestin Port et accessibles en ligne. Les photographies conservées sont nombreuses, et concernent parfois le jardin d'école, ce qui constitue un matériau intéressant. Certaines sont conservées aux Archives Départementales de Maine-et-Loire, ou dans les musées sur l'école, comme le Musée National de l'Éducation à Rouen. Ces sources sont généralement accessibles en ligne, par le biais du site internet des Archives Départementales de Maine-et-Loire, la collection iconographique Célestin Port étant numérisée, ou sur la base de données Musée National de l'Éducation, accessible par le réseau Canopé.

- Archives Départementales de Maine-et-Loire, 444 T 6, Maisons d'écoles : plans de construction 1860-1884
Site des archives départementales de Maine-et-Loire (<http://www.archives49.fr/>, consulté le 15 mars 2017)
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 3804 01, Plan du bourg et élévation de la façade de l'église neuve : dessin, s.d. (fin XIX^e)
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896]
- Archives Départementales de Maine-et-Loire, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 1519, photographie, Vue des bâtiments et de la chapelle de l'école normale, prise du jardin, 1870
Site du réseau Canopé (<https://www.reseau-canope.fr/musee/>, consulté le 20 février 2017)
- Site du réseau Canopé, collections du Musée National de l'Éducation, fonds « Exposition 1900 », 1979.36669.228, École Normale d'instituteurs d'Angers- Elèves de 2^{ème} année au jardin : photographie 1900 (vers)
- Site du réseau Canopé, collections du Musée National de l'Éducation, fonds « Exposition 1900 », 1979.36669.229, École Normale d'instituteurs d'Angers- Elèves de 2^{ème} année au jardin : photographie, 1900 (vers)

Ces sources iconographiques donnent accès à certaines représentations du jardin d'école ou des activités réalisées dans ce cadre. Cependant, si les plans présentent l'espace réservé dans le jardin au sein de l'école, ils n'en précisent en général ni la composition, ni l'emploi, ni l'organisation précise. Les plans du ministère de l'Instruction Publique présentent un modèle d'organisation spatiale du jardin, faisant partie intégrante de la maison d'école. Dans ces plans, chaque élément de la structure est détaillé séparément, dont le jardin, mais ces documents n'en présentent ni la composition, ni l'utilisation. De plus, il s'agit d'un jardin idéalisé, présenté comme modèle par le ministère de l'Instruction Publique à la tête de l'institution scolaire, en vue d'améliorer et d'homogénéiser les conditions matérielles et les locaux scolaires. Les plans dessinés conservés dans la collection iconographique Célestin Port font cependant exception à cette dernière remarque, puisque l'objectif est aussi de montrer, à travers les précisions ajoutées, l'attention apportée au jardin, et une organisation pouvant répondre aux critères définis par les programmes et les instructions scolaires. Ces plans donnent soit une représentation spatiale souvent lacunaire du jardin d'école, soit une représentation idéalisée, ou du moins valorisante. La mise en avant des éléments positifs, concernant les activités réalisées au jardin ou les éléments le constituant, est aussi un élément caractéristique des photographies sur le jardin scolaire. En effet, le fait d'effectuer une photographie de cet espace, des activités ou des végétaux, est tout d'abord un fait relativement rare (il n'y a que deux photographies concernant cette activité à l'école normale), qui nécessite l'emploi d'un photographe : il s'agit alors de mettre en avant les réussites, pédagogiques, esthétiques ou culturelles, valorisant cet espace. Par conséquent, si ces représentations iconographiques donnent accès à l'espace réservé au jardin, et parfois à son organisation et à son utilisation, la dimension méliorative et l'aspect parfois lacunaire de ces sources est à prendre en compte.

4. Les sources imprimées : manuels et revues pédagogiques

Les sources imprimées comprennent en particulier des manuels scolaires, mais aussi des ouvrages destinés aux instituteurs, portant sur l'enseignement agricole ou le jardin. Ces sources peuvent être conservées dans les collections des musées dédiés à l'école, comme le Musée vivant de l'École Publique de Laval dont les fonds ont été consultés, ou être accessibles en ligne sur Gallica¹⁶⁰, bibliothèque en ligne de la Bibliothèque Nationale de France. La liste établie de ces sources n'est pas exhaustive, les sources disponibles n'ont pas toutes été recensées. De plus, parmi les fonds consultés ont été retenues les sources dont la table des matières traite du jardin. Les revues pédagogiques, destinées aux instituteurs, n'ont pas été retenues, car elles donnent rarement des informations sur l'enseignement réalisé au jardin.

- Musée vivant de l'École Publique de Laval, Bidault et Lalanne, *Agriculture et Sciences à l'école rurale : Livre du cours moyen*, Paris : Bibliothèque d'éducation, 1897, 255p.
- Musée vivant de l'École Publique de Laval, Hallez d'Arros, *Agriculture primaire ou la science agricole mise à la portée des enfants : lectures à l'usage des écoles rurales* (treizième édition), Paris : C. Borrani, 1880, 128 p.
- Musée vivant de l'École Publique de Laval, Raquet H., Franc E. et Gassend A., *La première année d'agriculture*, Paris : Armand Colin, 1907, 278 p.
- Musée vivant de l'École Publique de Laval, Seltensperger C., *Le livre agricole des instituteurs, des écoles normales, des lycées et collèges et des agriculteurs*, Paris : Librairie J.-B. Baillière et fils, 1907, 96 p.
- Musée vivant de l'École Publique de Laval, Aignan A. et Mondiet O., *Introduction à l'étude de l'agriculture dans les écoles primaires* (quatrième édition), Paris : Gedalge, 1900, 146 p.
- Musée vivant de l'École Publique de Laval, Lepigoché A., Seltensperger C., *Le livre unique de sciences et d'agriculture, d'hygiène et d'économie domestique à l'école rurale* (trente-quatrième édition), Paris : Armand Colin, 1907, 288 p.
- Musée vivant de l'École Publique de Laval, Greff M., *Catéchisme agricole à l'usage des écoles rurales, augmenté de notions de jardinage et d'arboricultures* (onzième édition), Metz : M. Alcan, 1865, 145 p.
- Musée vivant de l'École Publique de Laval, Deliège E., *Le livre unique de sciences et d'agriculture : Lectures scientifiques et agricoles*, Paris : Auguste Godechaux, 1902, 168 p.
- Musée vivant de l'École Publique de Laval, Leblanc R., *Notions de Sciences Physiques et Naturelles appliquées à l'Agriculture : 50 expériences pour l'Ecole Primaire*, Paris : André-Guedon, 1892, 216 p.

Disponibles en ligne :

- Courtois-Gérard, *Manuel pratique de jardinage : contenant la manière de diriger soi-même un jardin ou d'en diriger la culture* (septième édition), Paris : Eugène Lacroix, 1868, 409 p. [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

¹⁶⁰ Site de Gallica [URL : <http://gallica.bnf.fr>], consulté le 23 mars 2017

- Joigneaux P. *Causeries sur l'agriculture et l'horticulture*, Paris : Librairie agricole de la maison rustique, 1864, 403 p.
[URL : <https://books.google.fr/books?id=FxRFAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=snippet&q=pota ger&f=false>]
- Joigneaux P. *Conférences sur le jardinage et la culture des arbres fruitiers*, Paris : Librairie agricole de la maison rustique, 1865, 36 p. [URL : <http://gallica.bnf.fr>]
- Leblanc R., *L'enseignement agricole dans les écoles du degré primaire*, Paris : Larousse, s.d. [15 mai 1894], 228 p. [URL : <http://gallica.bnf.fr>]
- Leblanc R., *Extrait de « l'enseignement agricole » : Expériences scientifiques et agricoles pour l'école primaire* (deuxième édition), Paris : Larousse, 1896, 150 p. [URL : <http://gallica.bnf.fr>]
- Rendu V., *Petit traité de culture maraîchère, à l'usage des fermes écoles et des écoles primaires* (quatrième édition), Paris : Hachette, 1885, 133 p. [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

Les sources imprimées, composées de manuels à destination des élèves et des instituteurs, proposent des méthodes, des pratiques, des conseils relatifs aux procédés utilisés ou aux variétés choisies, ainsi que des illustrations. À dimension didactique, ces sources ont pour objectif d'instruire et d'apporter des connaissances en vue de changer les pratiques, ou de proposer des expériences. Il s'agit cependant d'un apport théorique, dont il est difficile d'évaluer l'assimilation par le public visé, et l'application par l'instituteur ou les élèves dans le jardin. Néanmoins, ces documents constituent un apport intéressant sur la façon dont est envisagé un certain modèle de jardin, à travers les illustrations, les pratiques proposées ou les variétés sélectionnées.

Conclusion : le jardin, un espace au cœur de multiples enjeux

Les sources disponibles sur les jardins d'école dessinent deux espaces distincts : un espace dans lequel se dessine un jardin idéal, un jardin rêvé, se conformant aux objectifs politiques, sociaux, pédagogiques définis par le législateur, les pédagogues et l'institution scolaire (inspecteurs, instituteurs) ; et un jardin réel, dans lequel se traduisent de façon plus ou moins effective ces objectifs, ce jardin n'étant évoqué que par quelques sources. Ces deux aspects du jardin sont cependant complémentaires, puisque le jardin rêvé et envisagé par l'institution permet de comprendre celui mis en œuvre dans les écoles, tandis que les réussites et les échecs dans la réalisation des jardins scolaires permettent à l'institution de compléter et d'ajuster les projections sur un jardin idéal.

Les jardins d'école sont tout d'abord au centre d'enjeux politiques et sociaux, tissés sur un fond idéologique valorisant le monde rural face à l'urbanisation et à l'industrialisation. Cela se traduit dans les valeurs associées au jardin scolaire, et est perçu dans les interactions construites entre les différents acteurs touchés par l'institution scolaire.

Ces enjeux concernent dans un premier temps un aspect social, politique et économique : l'ancrage de l'instituteur et des élèves dans le milieu rural. Cet aspect concerne en particulier l'instituteur, dont le statut à mi-chemin entre le peuple et la bourgeoisie, ne doit pas faire naître de volontés d'ascension sociale plus importante¹⁶¹. Cela est relevé tout d'abord par Antoine Prost, en 1968, qui souligne que les jardins sont notamment au cœur d'enjeux sociologiques et économiques, tant pour procurer des ressources à l'instituteur qu'assurer le développement économique des campagnes¹⁶². Ce dernier argument, aussi souligné par Thérèse Charmasson¹⁶³ et Claudette Balpe¹⁶⁴, est primordial dans la mise en place de l'enseignement agricole et des jardins scolaires. En effet, cet objectif concerne aussi les élèves, car s'agit de lutter contre l'exode rural, comme le rappellent entre autres Antoine Prost¹⁶⁵, Alain Gadpaille¹⁶⁶ et Gaud Morel¹⁶⁷. Ces justifications sociales, morales et politiques donnent une couleur idéologique particulière au jardin de l'instituteur, présenté par ce biais comme un facteur important de stabilisation de l'ordre social. Cela est omniprésent dans les rapports d'inspection, les circulaires ou les conférences pédagogiques¹⁶⁸. De plus, ces justifications sociales et politiques sont en partie traduites dans les textes législatifs, qui permettent de fixer le cadre normatif et de définir les enjeux, les objectifs liés à la mise en place de ces jardins scolaires.

Les textes législatifs et les ambitions politiques et sociales qui y sont affiliées ont été relativement bien étudiés. Thérèse Charmasson s'attache à expliquer la genèse de ces lois et leur évolution pendant le XIX^e siècle¹⁶⁹, leur difficile

¹⁶¹ Jacques Ozouf, *Nous, les maîtres d'école...op.cit.*, p.134

¹⁶² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France...op.cit.*, p. 144

¹⁶³ Thérèse Charmasson, « L'enseignement horticole et agricole...op.cit. », p.45

¹⁶⁴ Claudette Balpe, « Image de l'enseignement des sciences expérimentales...op.cit. », p.60

¹⁶⁵ Michel Boulet (dir.) *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture 1760-1945*, Actes du colloque ENESAD 19-21 janvier 1999, Dijon : éditions Educagri, 2000, p.501

¹⁶⁶ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire...op.cit. », p.63-68

¹⁶⁷ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...op.cit. », p.101

¹⁶⁸ Archives départementales de Maine-et-Loire (ADML), 448 T 7, Enseignement agricole : rapports et correspondance, 1856-1869 et Archives départementales de Maine-et-Loire, 448 T 2, Enseignement agricole et conférences pédagogiques : rapports, circulaire et compte-rendu des séances 1878-1907

¹⁶⁹ Thérèse Charmasson, « L'enseignement horticole et agricole...op.cit. », pp.45-58

application, tandis qu'Alain Gadpaille détaille davantage les objectifs et la place occupée par l'enseignement agricole dans les programmes, auquel participe le jardin¹⁷⁰. Néanmoins, si la difficile application de ces lois est soulignée, l'installation concrète de ces jardins dans le cadre scolaire n'est pas mentionnée. Si Gaud Morel mentionne brièvement le soutien indispensable des réseaux institutionnels à cette entreprise, les enjeux de pouvoir et interactions entre différentes institutions ne sont pas relevés¹⁷¹. Or, ils apparaissent relativement importants dans les sources, puisque la mise en place des jardins scolaire fait l'objet de nombreux recours aux conseils généraux sur le plan financier et matériel, de la part de communes ne pouvant se permettre ces dépenses, ce dont témoignent les rapports et délibérations du conseil général de Maine-et-Loire¹⁷². Pourtant, selon la législation, ces dépenses reviennent aux communes. De plus, la correspondance démontre que les sociétés horticoles et d'agriculture organisent des concours, donnent des graines et distribuent des récompenses en vue de créer une véritable émulation pour assurer l'essor de ces jardins¹⁷³. Il conviendrait donc d'étudier de façon plus approfondie les mécanismes permettant la mise en place réelle de ces jardins, les différentes institutions y participant et les enjeux de pouvoir liés à ces interventions, qui ne se font pas sans intérêts et conflits. Dans cette optique, il faut se questionner sur les processus de décisions, les interactions entre les différentes institutions (institutions scolaires, étatique, civiles) et la répartition des contributions à la mise en place de ces jardins, ainsi que sur la nature des interventions réalisées par chaque acteur.

De plus, ce jardin est conçu comme un jardin idéal. Il contribue aussi à la représentation de l'instituteur au sein de la commune et doit par conséquent être assez bien entretenu pour pouvoir rivaliser avec le jardin du curé¹⁷⁴. Cela doit être visible puisque l'instituteur doit être en capacité de dispenser des conseils horticoles et agricoles aux habitants de la commune.¹⁷⁵ Cependant, cela nécessite un entretien régulier du jardin et des connaissances suffisantes. Or, l'historiographie ne donne pas de détails sur la réalisation et l'entretien du jardin, les acteurs sollicités. De même les choix d'aménagement réalisés, les procédés utilisés et enseignés sont peu détaillés. Il s'agit pourtant d'un aspect important, pour les écoles primaires et davantage encore pour les écoles normales. À cet égard, quelques sources peuvent apporter des précisions quant aux moyens mobilisés pour le jardin de l'école normale (dans les sommiers des écoles normales), concernant l'entretien et l'achat de matériel de jardin¹⁷⁶. Certains rapports d'inspecteurs, qui donnent des appréciations sur le jardin de l'instituteur, peuvent livrer quelques informations sur les personnes participant à cet entretien¹⁷⁷. Dans cette perspective, il convient de se questionner sur les différents acteurs participants à l'élaboration de ce jardin, la nature et l'ampleur de leur participation dans le jardin, les échanges et interactions sociales que cela peut créer. De plus, la manière dont est perçue et vécue cette activité par les instituteurs est un élément qui pose question.

¹⁷⁰ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire...*op.cit.*, pp. 63-68

¹⁷¹ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques ...*op.cit.*, p.104

¹⁷² Conseil Général de Maine-et-Loire, Rapport des délibérations, 1868. Disponible sur Gallica [URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5828786w/f119.item.r=C3%A9cole%20normale>]

¹⁷³ ADML, 448 T 7, Lettre de la Société Académique de Maine-et-Loire, mars 1860

¹⁷⁴ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.140-141

¹⁷⁵ Claudette Balpe, « Image de l'enseignement des sciences expérimentales...*op.cit.*, p.61

¹⁷⁶ ADML, 462 T 25, Gestion de l'école normale : livres de comptes, 1863-1882

¹⁷⁷ ADML, Rapport : observations sur la tenue et la propreté des maisons d'écoles et l'entretien du jardin par l'instituteur, 1855

Les mémoires de 1861 (suite à l'enquête Rouland) étudiés par Gilbert Nicolas montrent que les instituteurs pensent cet espace comme un lieu de loisir et de plaisir¹⁷⁸, tandis que quelques lettres montrent l'importance que revêt cet espace pour les instituteurs¹⁷⁹ et que les rapports d'inspection soulignent la contrainte que l'entretien de ce lieu peut représenter pour certains instituteurs¹⁸⁰.

Les recherches réalisées par Claudette Balpe mettent en lumière un autre aspect : le jardin est un outil d'instruction, qui doit permettre à l'instituteur de donner des conseils en matière agricole et horticole¹⁸¹. Cela montre que si le jardin est pensé comme un ancrage social permettant de maintenir l'instituteur dans le peuple, il n'est cependant pas, par cet objet, considéré comme l'égal des paysans, puisque cela le pose en supérieur, socialement et intellectuellement, qui dispose de savoirs et peut partager des connaissances horticoles et agricoles. Néanmoins, cette conception est à nuancer puisque comme le montrent certains comptes-rendus de conférences pédagogiques, le savoir théorique acquis par l'instituteur ne doit pas entrer en concurrence avec le savoir empirique transmis à l'enfant dans le cadre familial¹⁸². De plus, ce savoir théorique n'est pas perçu comme un facteur d'autorité. Cela implique que cet espace, sur lequel les populations rurales disposent aussi de connaissances, bien qu'elles ne se fondent pas sur la même compréhension du monde que l'instituteur, rend la transmission de savoirs par l'institution scolaire délicate. En effet, le savoir apporté par l'instituteur est présenté dans les textes législatifs et les rapports réalisés par les inspecteurs comme un savoir savant, permettant de lutter contre la routine, les préjugés du monde rural¹⁸³. La question de l'utilisation de cet espace dans la transmission d'un savoir savant, reposant sur des connaissances théoriques et scientifiques, et de la confrontation de ces connaissances avec un savoir davantage empirique, acquis par imitation¹⁸⁴ semble primordiale dans ce processus d'instruction. Il convient alors de comprendre les interactions sociales et culturelles inhérentes à cet espace, le rôle social et l'influence que peut donner ce savoir à l'instituteur. De même, il serait intéressant de cerner la réception de ce savoir parmi les populations rurales, concernant à la fois son influence mais aussi sa perception. Cette problématique se trouve alors située entre une problématique sociale, culturelle et politique, par le statut qu'elle confère à l'instituteur et le pouvoir que lui prête son savoir en lien avec et la fonction pédagogique du jardin scolaire. Cependant, la transmission de ce savoir ne doit pas seulement être vue comme un conflit entre culture savante et culture dominée. En effet, le jardin est aussi un espace de pratiques et de références familiales aux enfants des familles rurales, qui constitue par conséquent un support pédagogique précieux.

Ensuite, les jardins scolaires ne sont pas seulement liés à des problématiques d'ordre politique et social. Par le cadre institutionnel les définissant, ces jardins ont avant tout une fonction éducative et pédagogique. Cette fonction

¹⁷⁸ Gilbert Nicolas, « Les instituteurs sous le second Empire », *Histoire de l'éducation* n°93, 2002, p.15

¹⁷⁹ Archives municipales d'Angers, 1 R 83, Lettre de l'instituteur Jouteau à l'inspecteur primaire, 1887

¹⁸⁰ ADML, 448 T 7, Rapports sur l'enseignement agricole, 1888

¹⁸¹ Claudette Balpe, « Image de l'enseignement des sciences expérimentales...op.cit., p.60

¹⁸² ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Champtoceaux, 20 octobre 1897

¹⁸³ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré, 18 novembre 1888

¹⁸⁴ Michel Boulet (dir.) *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture...op.cit., p.24*

éducative et pédagogique est mentionnée dans l'historiographie, en particulier par Gaud Morel¹⁸⁵ et Marie-Claire Lepape¹⁸⁶. De plus, les recherches réalisées sur l'enseignement agricole et l'enseignement des sciences -ces deux aspects étant étroitement liés- basées sur les lois, les programmes et les instructions mettent en valeur la dimension théorique et pratique que doivent avoir ces enseignements. En effet, ces différents textes, de même que les pédagogues, mettent en avant la méthode intuitive, incarnée en particulier par la leçon de choses, dans la suite de la pensée positiviste, comme le démontre Pierre Kahn qui parle à ce sujet de « modèle pédagogique-éducatif »¹⁸⁷. Cela est aussi développé par Édith Saltiel, qui insiste sur l'importance de la méthode intuitive mise en œuvre à travers les musées scolaires, les leçons de choses, avec l'utilisation d'objets réels (ou à défaut, des gravures)¹⁸⁸ ; tandis que Gaud Morel présente le jardin comme un des outils de l'enseignement des sciences parmi les musées scolaires, les livres, etc.¹⁸⁹. Cet aspect scientifique est aussi présent dans l'enseignement agricole. Si les cultures en pots ou démonstratives permettent une miniaturisation du végétal¹⁹⁰, elles constituent aussi un outil d'observation et d'expérimentation privilégié, comme le montrent clairement les conférences pédagogiques¹⁹¹.

Le problème de la mise en œuvre pédagogique est de plus fortement lié à la question du temps scolaire dans lequel se déroulent ces activités. Cela semble important, et à joindre avec le type d'activité conseillé ou choisi lors de ces temps. En effet, si Thérèse Charmasson soulève le fait que les jardins scolaires sont peu présents dans les cahiers de roulement des instituteurs, et que la mise en œuvre d'une activité pratique des élèves est sans doute limitée (l'enseignement agricole en lui-même étant déjà difficilement réalisé)¹⁹², il s'agit de définir comment cet enseignement est mis en place. De plus, l'apprentissage de techniques, de connaissances et de savoir-faire est évoqué dans la formation des maîtres à l'école normale, ce qui permet une transmission de savoirs choisis et construits¹⁹³. Il s'agit alors de définir quels sont les rôles de l'élève et de l'instituteur dans le déroulement de cet enseignement, quels sont les temps privilégiés et les justifications pédagogiques ou institutionnelles apportées.

Enfin, si « la nature est laissée à la porte de la classe »¹⁹⁴, le jardin constitue un espace à travers lequel reste présent un lien entre l'enfant et le végétal, bien qu'il s'agisse d'un aspect de la nature artificialisé par l'homme¹⁹⁵. Les enjeux culturels intrinsèquement liés à cette transmission de savoirs et de représentations sont par conséquent prépondérants, d'autant plus que le choix des végétaux semble relever de valeurs culturelles¹⁹⁶. Les fleurs, en

¹⁸⁵ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...*op.cit.*, p.106-107

¹⁸⁶ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus...*op.cit.*, p.204-205

¹⁸⁷ Pierre Kahn, *La leçon de choses naissance de l'enseignement des sciences...op.cit.*, p.35

¹⁸⁸ Jean Hébrard, cité par Édith Saltiel, « Les leçons de choses et *La main à la pâte...**op.cit.*, p.123

¹⁸⁹ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques ...*op.cit.*, p.106-107

¹⁹⁰ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus...*op.cit.*, p.107

¹⁹¹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu des conférences pédagogiques, 1897-1903

¹⁹² Thérèse Charmasson, citée par Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...*op.cit.*, p.105

¹⁹³ Christian Bouyer, *La grande aventure des Écoles Normales d'instituteurs*, Paris : Le cherche-midi, 2003, p.101

¹⁹⁴ Maurice Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française ...op.cit.*, p. 246

¹⁹⁵ Valérie Chansigaud, *Enfant et Nature...op.cit.*, p.198

¹⁹⁶ Valérie Chansigaud, *Une histoire des fleurs...op.cit.*, p.8

particulier, sont un signe de civilisation¹⁹⁷. Si Gaud Morel, à travers l'étude de certains articles ou traités pédagogiques et quelques catalogues, a trouvé certaines des plantes conseillées pour la constitution de ce jardin, les justifications pédagogiques de ces choix et des activités réalisées par l'enfant ne sont que très brièvement mentionnées. Elles concernent principalement l'enseignement de l'agriculture, de la botanique et de valeurs morales¹⁹⁸. Dès lors, d'une part par l'intermédiaire de l'enseignement horticole, mais aussi lors d'autres temps mentionnés dans les sources, en particulier dans les rapports d'inspection et les conférences pédagogiques (en tant que temps idéal ou temps réel) cet espace peut devenir un lieu de transmission, de circulation de représentations, de normes, d'usages et de pratiques liées au végétal. Cela mène à se demander quelles sont les notions, représentations et pratiques transmises autour du végétal à l'enfant. De même, quels sont les activités et les végétaux privilégiés dans ces jardins, et les motifs (pédagogiques, culturels) justifiant ces choix ?

¹⁹⁷ Jack Goody, *La culture des fleurs...op.cit.*, p.236

¹⁹⁸ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils pédagogiques...op.cit. », p.100-102

Étude de cas

Introduction

1.1. Choix du corpus, méthode et présentation des sources

L'étude de cas choisie a pour cadre le département de Maine-et-Loire. Il s'agit, à travers les sources étudiées, conservées principalement aux archives départementales (pour des raisons pratiques, la consultation des fonds municipaux de tout le département n'étant pas possible), de cerner la présence, l'utilisation des jardins scolaires dans les cinq circonscriptions de l'inspection primaire de ce département, à savoir celles d'Angers, Segré, Baugé, Cholet et Saumur. L'objectif est de préciser certains aspects de la constitution de ces jardins, en particulier les choix relatifs au végétal, en lien avec les finalités pédagogiques de cet espace et la place de l'enfant. Les jardins scolaires de ces territoires n'ont cependant pas tous laissé de traces dans les sources, la représentation de chaque circonscription est liée aux données livrées par les documents.

Les bornes chronologiques de ce corpus dépendent de contraintes matérielles. En effet, si la période chronologique choisie va de 1867 à 1914, les sources traitant du jardin scolaire en Maine-et-Loire sur cette période s'arrêtent en 1903. Cela oblige par conséquent à réduire la période d'étude de ce sujet de 1867 à 1903, à défaut de sources disponibles. Il convient à ce propos de préciser que si l'ordonnance de Duruy concernant les jardins d'école date du 31 décembre 1867, les sources relevant de l'enquête préalable à cette ordonnance, qui débute avec la circulaire du 12 janvier 1867, ont été retenues dans le corpus. Elles apportent des informations non négligeables sur la situation de l'enseignement agricole et des jardins scolaires dans le département de Maine-et-Loire en 1867.

Le jardin scolaire n'est que rarement le sujet traité en priorité dans ces sources, il est souvent évoqué à travers un autre sujet. De ce fait, le choix d'un corpus relativement large s'imposait. Pour pallier cette difficulté, la solution retenue a été de consulter une vaste palette de sources pouvant mentionner le jardin scolaire, en particulier celles relatives à l'entretien des écoles ou à l'enseignement agricole.

Les textes de loi relatifs à cet enseignement n'ont pas été inclus dans le corpus, ceci pour deux raisons. D'une part, s'ils posent le cadre de cet enseignement, ils ne permettent pas d'en cerner la réalisation effective. D'autre part, l'enseignement agricole mis en place doit être adapté au territoire, en particulier dans la pratique¹⁹⁹. Les textes de lois, plus généraux, ne donnent pas accès à ces particularités. Les sources les plus éloquentes sur la réalisation des jardins scolaires sont dès lors des sources institutionnelles sur le territoire concerné. Cela concerne, à différentes échelles, l'inspection académique, l'inspection primaire, l'école normale et les écoles primaires. Il faut toutefois signaler que les écrits sur les jardins scolaires émanent principalement des inspecteurs, appartenant soit à l'inspection académique soit à l'inspection primaire, et très peu des instituteurs, excepté lors des conférences pédagogiques (où l'inspecteur primaire

¹⁹⁹ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire...*op. cit.* p.73-74

conserve un rôle important), et quelques rares documents iconographiques. Plusieurs hypothèses ont été formulées à ce sujet par Marie-Claire Lepape et Gaud Morel. Marie-Claire Lepape soulève le fait que les inspecteurs écrivent plus sur l'enseignement que les instituteurs²⁰⁰, tandis que Gaud Morel fait l'hypothèse que cette pratique évidente, peu institutionnalisée, est responsable du peu de traces laissées par la réalisation des jardins scolaires et l'enseignement effectué dans ce cadre²⁰¹. C'est pourquoi le choix de se concentrer sur des sources institutionnelles émanant principalement de l'inspection a été privilégié, d'autant plus que les quelques archives municipales consultées ne livraient pas, ou très peu, d'informations à ce sujet, et qu'il était impossible de consulter tous les fonds municipaux du département pour la réalisation de ce travail. Les sources institutionnelles constituent la base de ce corpus, elles sont complétées par des sources relatives à l'administration de certains établissements qui donnent notamment des indices sur l'organisation de l'enseignement et le matériel à disposition. Enfin, l'ajout de sources théoriques et à dimension didactique, telles que les manuels ou les traités à destination des instituteurs, a été réalisé sur la base des données livrées par les sources institutionnelles ou relevant de l'administration des établissements scolaires. Ainsi, les manuels ou traités choisis sont les plus fréquemment cités dans les inventaires des bibliothèques scolaires et les rapports d'inspection, ou ceux utilisés et conseillés lors des conférences pédagogiques. Les ouvrages sélectionnés ont pu être consultés en ligne ou au Musée vivant de l'École Publique à Laval.

Ensuite, à travers ces sources, l'objectif est de se concentrer essentiellement sur la réalisation des jardins scolaires dans les écoles primaires publiques de garçon, à partir de 1867, telle qu'elle est projetée, envisagée, analysée, idéalisée et effectuée en Maine-et-Loire.

Les documents constituant ce corpus ont livré différents types d'informations, dessinant à la fois des jardins scolaires réels, par petites touches, et des jardins scolaires idéals, à travers des arguments, des propositions, des objectifs. Ces éléments ont été répertoriés dans différents tableaux, permettant à la fois de recenser les jardins scolaires présents dans chaque circonscription, et les informations relatives aux activités réalisées dans ces jardins, aux végétaux utilisés, à la place de chaque acteur. Cinq tableaux ont été réalisés pour les jardins d'école des différentes circonscriptions, un tableau pour le jardin de l'école normale, et un dernier concernant le jardin idéal²⁰². Il faut souligner plusieurs aspects au sujet de la construction de ces tableaux et des conclusions que l'on peut en tirer.

Tout d'abord, les tableaux sur les jardins scolaires réels ne permettent pas de recenser tous les jardins scolaires de Maine-et-Loire sur cette période : ils sont construits à partir des informations livrées par les sources étudiées, qui ne mentionnent probablement pas tous les jardins scolaires du département. Ensuite, si ces tableaux distinguent les jardins réels et les éléments relatifs au jardin idéal, cela ne signifie pas pour autant que ces deux espaces soient hermétiquement séparés. En effet, le jardin idéal est pensé à partir de l'analyse réalisée sur le fonctionnement des jardins scolaires en

²⁰⁰ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus...*op.cit.*, p. 208

²⁰¹ Gaud Morel, « Le jardin et les autres outils...*op.cit.* p.105

²⁰² Ces tableaux sont placés en annexe 1 et permettent de savoir à quel type d'information donnent accès les documents. Les informations contenues pour chaque catégorie ne sont pas détaillées.

place, sur leurs lacunes, leurs atouts. Les jardins réels, pour certains (au moins dans la représentation qui en est faite), tendent à se rapprocher du jardin idéal dessiné par l'institution. Ces tableaux ne sont par conséquent qu'un outil d'analyse des sources, permettant d'inventorier les différents éléments relatifs à chaque jardin afin d'évaluer leur importance respective dans les sources, et d'établir des comparaisons, des interactions entre ces différents espaces.

1.2. Présentation des sources

Les rapports des inspecteurs primaires

Ces rapports se divisent en deux catégories. La première contient les rapports généraux réalisés sur une question précise par chaque inspecteur primaire, suite à une enquête ou à une demande de l'inspection académique. La seconde se compose de rapports évaluant les instituteurs et l'établissement scolaire. Ces deux types de rapports se présentent sous des formes différentes.

Tout d'abord, les rapports généraux rédigés par les inspecteurs répondent à des demandes institutionnelles qui ont pour but d'évaluer la situation générale sur un point précis de l'enseignement primaire. Ces rapports mettent à disposition une vision de la hiérarchie institutionnelle, souvent au niveau de l'inspection primaire, plus petite échelle de l'inspection permettant de donner l'état d'une situation sur un territoire à la fois vaste et restreint, la circonscription. Ils se veulent à la fois analytique, synthétique, et source de proposition. Ils permettent ainsi d'accéder en même temps au jardin réel, par les bilans effectués, et au jardin idéal, à travers les propositions réalisées par les inspecteurs ou les ambitions exprimées par les instituteurs lors des conférences pédagogiques.

Quatre rapports répondent à l'enquête effectuée sous le ministère de Victor Duruy, lancée par une circulaire adressée aux recteurs datant du 12 janvier 1867. Cette enquête pose cinq questions, concernant les moyens disponibles pour diffuser des connaissances sur le travail de la terre, le nombre d'écoles où un enseignement horticole théorique et pratique est mis en place, celles où est dispensé un enseignement agricole, les résultats obtenus et les améliorations à apporter²⁰³. Elle est transmise aux inspecteurs d'académie, par une lettre du recteur le 5 février 1867²⁰⁴. Ceux-ci transmettent ces directives aux inspecteurs primaires dans chaque circonscription, les rapports des inspecteurs primaires étant adressés à l'inspecteur d'académie. Chaque rapport reprend les questions posées dans l'ordre. Le jardin scolaire y est en particulier traité à travers les questions concernant les moyens dont disposent les écoles pour l'enseignement de l'agriculture, les écoles où l'enseignement horticole est réalisé, et les améliorations à apporter. Le premier rapport est réalisé le 14 février 1867, par l'inspecteur des arrondissements de Segré et Baugé²⁰⁵. Le 18 février 1867 est réalisé

²⁰³ ADML, 448 T 7, Circulaire de Victor Duruy aux recteurs, 12 janvier 1867

²⁰⁴ ADML, 448 T 7, Lettre du recteur aux inspecteurs, 5 février 1867

²⁰⁵ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré-Baugé, 14 février 1867

le rapport de l'inspecteur de Saumur²⁰⁶, puis vient celui de Cholet, le 19 février 1867²⁰⁷, et celui d'Angers, le 20 février 1867²⁰⁸.

Cette enquête aboutit au décret du 12 février 1867, selon lequel une commission ministérielle est chargée d'émettre des propositions relatives à l'enseignement horticole et agricole, théorique et pratique, dans les écoles normales et les écoles primaires²⁰⁹. Ces propositions sont consignées dans un rapport datant du 27 août 1867²¹⁰. La circulaire du 17 septembre 1867 adressée aux préfets invite ceux-ci à solliciter l'avis des inspecteurs et leurs éventuelles objections ou propositions sur ce rapport, avant le 1^{er} octobre 1867²¹¹. Cela est transmis aux inspecteurs d'académie qui envoient une circulaire, le 19 septembre, aux inspecteurs primaires²¹². Cette procédure donne lieu à plusieurs rapports des inspecteurs primaires, dont trois sont conservés aux Archives Départementales de Maine-et-Loire sous la cote 448 T 7. Ils sont adressés à l'inspecteur d'académie. Le premier rapport réalisé par l'inspecteur de Baugé et Segré, et date du 20 septembre 1867²¹³. L'inspecteur de Cholet envoie son rapport sur cette question le 24 septembre 1867²¹⁴, tandis que celui d'Angers est rédigé le 28 septembre²¹⁵. Ils approuvent la majorité des résolutions inscrites dans le rapport et, en ce qui concerne le jardin scolaire, n'ont pas d'objection à l'annexion d'un jardin à chaque école primaire rurale.

Le dernier ensemble de ces rapports généraux date de 1888. Sur demande de l'inspecteur d'académie, par une circulaire du 4 novembre 1888²¹⁶, les inspecteurs primaires des circonscriptions de Maine-et-Loire réalisent des rapports sur les conclusions apportées par les conférences pédagogiques sur l'enseignement agricole, réalisées pendant l'automne. Ils doivent répondre à trois points définis : l'état de l'enseignement agricole dans la circonscription, les conclusions des conférences pédagogiques et les idées principales en ressortant²¹⁷. La question du jardin scolaire est évoquée au détour des indications données sur l'enseignement pratique de l'agriculture et de l'horticulture. Le problème du temps scolaire à consacrer à l'enseignement horticole au jardin, en tant qu'outil pédagogique de l'enseignement agricole, est mentionnée. Le manque de formation des instituteurs est souligné. Le rapport de l'inspecteur de Saumur ne comporte pas de date précise, mais la mention de la circulaire du 4 novembre 1888 et des préoccupations relatives à l'état de l'enseignement agricole à travers les conférences pédagogiques permet de le rattacher à cet ensemble de

²⁰⁶ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 18 février 1867

²⁰⁷ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

²⁰⁸ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

²⁰⁹ Bonaparte Louis-Napoléon, Duruy Victor, de Forcade. Décret du 12 février 1867. In: *Bulletin administratif de l'instruction publique*. Tome 7 n°139, 1867. p. 373. Consulté en ligne sur le site de Persée (<http://www.persee.fr>) le 7 avril 2017

²¹⁰ Duruy Victor, de Forcade. Rapport à l'Empereur sur l'exécution du décret du 12 février 1867, relatif à l'enseignement de l'agriculture., 27 août 1867 In: *Bulletin administratif de l'instruction publique*. Tome 8 n°149, 1867. pp. 183-185. Consulté en ligne sur le site de Persée (<http://www.persee.fr>) le 7 avril 2017

²¹¹ ADML, 448 T 7, Circulaire de Victor Duruy au Préfet, 17 septembre 1867

²¹² ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 septembre 1867

²¹³ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré-Baugé, 20 septembre 1867

²¹⁴ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 24 septembre 1867

²¹⁵ ADML, 448 T, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 28 septembre 1867

²¹⁶ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

²¹⁷ *id.*

rapports. Rédigé sur quatre pages, reliées sous forme de cahier, il est relativement synthétique²¹⁸. Le 16 novembre 1888 est rédigé le rapport de la circonscription de Baugé²¹⁹, et le 18 novembre celui de l'arrondissement de Segré²²⁰. Le 18 décembre est écrit le rapport du premier arrondissement de la circonscription d'Angers, sur une lettre de dix pages²²¹. Ceux du second arrondissement d'Angers (datant du 19 décembre)²²² et de Cholet (le 20 décembre)²²³ sont rédigés sur des cahiers, faisant respectivement onze et quatorze pages.

Enfin, les rapports d'inspection des écoles sont à prendre en compte. Ces rapports ont pour support des formulaires imprimés, posant une grille d'évaluation rigoureuse, méthodique, suivant différents critères. Conservés pour l'année 1887 pour le canton de Baugé, ils évaluent la qualité de l'instituteur en fonction de l'enseignement dispensé et de la tenue de l'école²²⁴. Ils sont réalisés lors des tournées d'inspection, effectuées régulièrement et suivant les difficultés rencontrées par l'instituteur, et font partie des obligations des inspecteurs. Ils portent un regard institutionnel et hiérarchique sur le travail réalisé par l'instituteur. Ce regard repose sur une observation ponctuelle, qui représente un enjeu important pour l'instituteur, auquel il s'attend et peut se préparer. Leur dimension à la fois administrative et évaluative pose un cadre strict sur les observations apportées, qui ne peuvent guère être détaillées ou modifiées, ce qui participe à uniformiser de façon méthodique l'évaluation réalisée, mais peut aussi biaiser ou limiter les informations apportées.

L'enquête sur les maisons d'écoles

D'autres enquêtes sont initiées par la préfecture de Maine-et-Loire, et non pas par le ministère de l'Instruction publique, sur les maisons d'écoles en 1873, afin de connaître l'état et les dépenses envisagées pour les communes, ou dont elles ont besoin, pour améliorer les bâtiments scolaires et assurer les conditions morales de l'enseignement²²⁵. Elle débute par une circulaire de la préfecture adressée aux mairies le 5 février 1873²²⁶, puis 198 des réponses adressées sont conservées. Les réponses sur des formulaires dactylographiés laissent peu de place aux commentaires manuscrits. Parmi ces réponses, 35 grilles parlent du jardin scolaire et ont été retenues pour ce corpus, bien que les informations données se limitent souvent à l'estimation des frais nécessaires pour le jardin et les plantations. Les informations sont donc limitées au plan financier.

Les rapports sur l'école normale

Ces sources sont complétées par des documents produits par le directeur de l'école normale ou le professeur départemental d'agriculture, exerçant auprès des élèves-maîtres. Ainsi, nous disposons à propos de cet établissement

²¹⁸ *id.*

²¹⁹ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé, 16 novembre 1888

²²⁰ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré, 18 novembre 1888

²²¹ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, première circonscription, 18 décembre 1888

²²² ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, deuxième circonscription, 19 décembre 1888

²²³ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 20 décembre 1888

²²⁴ ADML, 442 T 10, Rapports d'inspection du canton de Baugé, 1887. Un tableau est placé en annexe 2.

²²⁵ ADML, 444 T 1, Maisons d'écoles : enquêtes sur les locaux scolaires, 1873

²²⁶ ADML, 444 T 1, Circulaire du préfet de Maine-et-Loire aux maires, 5 février 1873

de trois rapports d'activité du professeur départemental d'agriculture, pour les années scolaires 1891-1892, 1899-1900, et 1900-1901²²⁷. Ces rapports sont relativement brefs. Ils concernent les cours donnés aux élèves de l'école normale, qui sont principalement orientés sur un enseignement théorique de l'agriculture et de l'arboriculture, ce qui permet d'évaluer le niveau de connaissances potentiel à ce sujet des instituteurs issus de l'école normale²²⁸. Le rapport du 15 juillet 1867 traite de la situation générale de l'école normale, un paragraphe est consacré au jardin et aux leçons d'horticulture²²⁹. Trois rapports, réalisés par le conseil administratif et le directeur de l'école normale et adressés au Préfet, sont aussi conservés aux archives départementales. Ils concernent la situation matérielle de l'école normale pour les années 1893, 1895 et 1896, et traitent alors des investissements réalisés pour l'aménagement du jardin de l'école²³⁰. Ces rapports évoquent donc rapidement le jardin, sur un paragraphe, mais se révèlent néanmoins utiles.

La correspondance institutionnelle

La correspondance est une source institutionnelle relativement abondante, mais le contenu de ces lettres est généralement succinct. Elle permet de cerner les liens entre les différents niveaux de l'institution, les requêtes, les processus de décisions, ou résume brièvement certains rapports. Ainsi, la correspondance la plus importante a pour sujet l'école normale, puisque cela concerne dix lettres du corpus. Elle émane aussi bien de la direction de l'école normale que du ministère, du rectorat, ou de l'inspection académique. Elle a pour sujet divers aspects liés à l'administration de l'école normale, ou à l'enseignement de l'agriculture et de l'horticulture. La difficulté d'instaurer un enseignement agricole et horticole théorique et pratique suffisant s'observe dans la lettre du 9 mai 1868²³¹ de Victor Duruy, transmise par une lettre du recteur du 11 mai 1868²³², qui rapporte les observations de l'inspecteur général d'agriculture Zielinski suite à un rapport rédigé sur l'enseignement agricole réalisé à l'école normale, dénonçant l'insuffisance des connaissances apportées lors des cours d'agriculture et le manque d'équipement pour l'enseignement pratique. Suite à la transmission des observations de ce rapport, une lettre rédigée par le directeur de l'école normale le 16 mai 1868 fait part des améliorations apportées depuis octobre, telles que le recrutement d'un professeur ancien élève de Grand-Jouan, de nouvelles plantations, et le projet d'installation d'une pépinière, tout en rappelant le manque de budget²³³. Ensuite, une copie d'une lettre de Ferdinand Buisson²³⁴ datant du 16 juin 1891, transmet au recteur les observations de l'inspecteur général de l'agriculture Steig sur l'enseignement réalisé à l'école normale, jugé insuffisant²³⁵. Une lettre du 20 janvier 1896 (reprise par l'inspecteur d'académie à partir d'une lettre rédigée par le directeur de l'école normale), adressée au ministre, dénonce les insuffisances de l'enseignement pratique dispensé à

²²⁷ ADML, 7 M 31, Rapports d'activités du professeur départemental d'agriculture, 1891-1901

²²⁸ ADML, 7 M 31, Rapports d'activités du professeur départemental d'agriculture, 1891-1901

²²⁹ ADML, 15 T 14, Rapport sur la situation générale de l'école normale primaire d'Angers, 15 juillet 1867

²³⁰ ADML, 397 T 1, Rapports sur la situation matérielle l'école normale, 1893-1896

²³¹ ADML, 448 T 7, Lettre de Victor Duruy au Préfet, 9 mai 1868

²³² ADML, 448 T 7, Lettre du recteur à l'inspecteur d'académie, 11 mai 1868

²³³ ADML, 448 T 7, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 16 mai 1868

²³⁴ Ferdinand Buisson (1841-1932) : pédagogue et homme politique français. Il rédige le *Dictionnaire de pédagogie* de 1883 à 1886, repris en 1911, et est Directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896, puis titulaire de la chaire de pédagogie à la Sorbonne de 1896 à 1911

²³⁵ ADML, 398 T 16, Lettre de Ferdinand Buisson au recteur, 16 juin 1891

l'école normale, le temps consacré à cela, et l'absence de démonstrations par le professeur d'agriculture²³⁶. Quatre lettres, écrites par le directeur de l'école normale, concerne les emplois du temps et les modifications apportées à la distribution des cours entre les professeurs ou aux horaires d'enseignement. Elles montrent la difficulté à instaurer un enseignement agricole et horticole (théorique et pratique) approfondi. Elles sont rédigées par le directeur de l'école normale, et adressées à l'inspecteur d'académie, pour ce qui concerne les lettres du 18 octobre 1892²³⁷, du 28 octobre 1894²³⁸ et du 16 février 1898²³⁹. La lettre du 7 octobre 1891, rédigée par l'inspecteur d'académie et adressée au recteur, insiste sur le fait que l'organisation des cours d'agriculture à l'école normale, décidée par le professeur d'agriculture, ne suit pas les directives ministérielles²⁴⁰.

Les comptes-rendus des conférences pédagogiques

Les conférences pédagogiques sont des sources particulières. Instaurées d'abord en 1837, elles reprennent en 1878, après avoir été interrompues sous le ministère Falloux²⁴¹. Elles se tiennent sous la présidence de l'inspecteur d'académie ou d'un inspecteur primaire, et ont pour objectif d'étudier les méthodes pédagogiques, les programmes, les différentes caractéristiques propres à l'enseignement primaire. Un secrétaire est désigné à l'année par les instituteurs parmi l'assemblée pour rédiger le compte-rendu des séances²⁴². Ces derniers sont plus ou moins complets et précis. Concernant le jardin d'école, plusieurs comptes-rendus ont été sélectionnés. La première date du 19 décembre 1887, et a lieu dans le canton de Chemillé²⁴³. Elle concerne l'enseignement agricole, et évoque la présence d'élèves au jardin. En 1892, dix-huit conférences pédagogiques sont réalisées à propos de l'enseignement des sciences physiques et naturelles, mais une seule traite du jardin scolaire en tant que support pédagogique pour les leçons de choses. Elle a lieu le 16 novembre 1892 dans le canton de Châteauneuf-sur-Sarthe²⁴⁴. L'enseignement agricole est de nouveau abordé lors des conférences pédagogiques de 1897, pour lesquelles seize comptes-rendus sont conservés. Les comptes-rendus des six cantons de l'arrondissement de Cholet sont conservés. Il en est de même pour cinq cantons de l'arrondissement de Segré et les cinq de l'arrondissement de Saumur. Ces conférences pédagogiques se déroulent du 5 octobre au 17 novembre, et évoque la place du jardin dans l'enseignement pratique et expérimental, agricole comme horticole²⁴⁵. Enfin, en 1903, cinq conférences pédagogiques traitent plus spécifiquement du jardin scolaire. Les comptes-rendus conservés émanent des cinq cantons de l'arrondissement de Segré, à savoir Candé, Segré, Châteauneuf-sur-Sarthe, le

²³⁶ ADML, 398 T 16, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 20 janvier 1896

²³⁷ ADML, 397 T 5, Lettre du directeur de l'école normale au recteur, 18 octobre 1892

²³⁸ ADML, 397 T 5, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 28 octobre 1894

²³⁹ ADML, 397 T 5, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 16 février 1898

²⁴⁰ ADML, 397 T 5, Lettre de l'inspecteur d'académie au recteur, 7 octobre 1891

²⁴¹ Hervé Terral, « La conférence pédagogique : un idéal-type de la République », *Le Télémaque*, n°19, Caen : Presses universitaires de Caen, 2001, p.143

²⁴² Hervé Terral, « La conférence pédagogique...*op.cit.*, p.144

²⁴³ ADML, 448 T 2, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Chemillé, 19 décembre 1887

²⁴⁴ ADML, 448 T 2, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Châteauneuf-sur-Sarthe, 16 novembre 1892

²⁴⁵ ADML, 448 T 1, Compte-rendu des conférences pédagogiques sur l'enseignement agricole, 1897. Un tableau est placé en annexe 3.

Lion d'Angers et Pouancé. Il est traité de la répartition du jardin, des plantes à utiliser et à faire connaître aux enfants. Ces conférences se déroulent du 20 octobre au 10 novembre²⁴⁶.

Les sources administratives des établissements : inventaires et emplois du temps

Ces sources permettent de saisir l'organisation du temps scolaire, des cours et des exercices réalisés, ainsi que les moyens disponibles pour mettre en place cet enseignement. Tout d'abord, concernant l'école normale, deux emplois du temps, présentés sous forme de tableau, sont conservés aux Archives Départementales de Maine-et-Loire. Le premier, datant du 4 octobre 1895, concerne l'année scolaire 1895-1896²⁴⁷. Le second est à propos de l'année scolaire 1897-1898²⁴⁸. Ensuite, les livres de compte, ou sommiers, sont aussi conservés aux Archives Départementales. Chaque livre rassemble les comptes de plusieurs années, présentés sous forme de tableau. Le début du livre est consacré aux recettes réalisées par l'école normale (parmi lesquelles se trouvent les recettes réalisées grâce aux produits du jardin), les dépenses se trouvant répertoriées, pour chaque année, à la fin du livre, et précisant la nature de l'achat, le montant, et le fournisseur. Cela permet d'évaluer les investissements nécessaires au jardin, ainsi que la valeur des produits qu'il rapporte. Les livres consultés concernent les années 1880-1882, 1875-1879, 1870-1874, et 1863-1869.²⁴⁹

Enfin, concernant les écoles primaires, les journaux d'exercices, datés des années 1870 pour la commune de Bouillé-Ménard, permettent d'avoir un aperçu des exercices réalisés chaque jour en classe. Chaque page du cahier correspond à une semaine de classe, et détaille la nature des exercices réalisés dans chaque matière²⁵⁰. L'emploi du temps des écoles primaires d'Angers est conservé pour l'année 1882 aux archives municipales d'Angers. Il se présente sous forme de tableau²⁵¹.

Les sources iconographiques

Les sources iconographiques sur le jardin d'école en Maine-et-Loire sont peu nombreuses, mais deux photographies de l'école normale et quelques plans de jardin sont toutefois conservés. Ces sources permettent d'avoir accès à certaines représentations du jardin et des activités réalisées.

Les photographies donnent accès à l'organisation réelle de cet espace, mais ne permettent pas forcément de l'appréhender dans sa globalité, puisque chaque photographie est prise selon un point de vue différent. De plus, elles permettent d'identifier certaines activités réalisées dans le jardin, et de deviner certains végétaux, bien que ceux-ci soient difficilement identifiables. Aux Archives Départementales de Maine-et-Loire, ces documents sont rassemblés dans la collection Célestin Port, créée par cet archiviste (1854-1901), puis léguée aux archives départementales²⁵². Ils

²⁴⁶ ADML, 448 T 1, Compte-rendu des conférences pédagogiques sur le jardin scolaire, 1903. Un tableau est placé en annexe 3.

²⁴⁷ ADML, 397 T 5, Emploi du temps de l'école normale année 1895-1896, 4 octobre 1895

²⁴⁸ ADML, 398 T 16, Emploi du temps de l'école normale année 1897-1898, 1897

²⁴⁹ ADML, 462 T 25, Livres de comptes, 1863-1882

²⁵⁰ ADML, 43 ALPHA 313, École élémentaire de Bouillé-Ménard : journaux des exercices de classe, 1866-1873 et Archives départementales de Maine-et-Loire, 43 ALPHA 314, École élémentaire de Bouillé-Ménard : journaux des exercices de classe, 1873-1879

²⁵¹ ADML, 1 R 86, Emploi du temps des écoles primaires publiques d'Angers, 1882

²⁵² Site des archives départementales <http://www.archives49.fr/acces-directs/archives-en-ligne/collection-iconographique/>

sont répertoriés dans la série Fi, accessible en ligne. Ainsi, parmi les photographies conservées à propos de l'école normale, une photographie de 1870 offre un point de vue sur l'arrière de l'école et la chapelle à partir du jardin, qui occupe ainsi une partie importante au premier plan de l'image²⁵³. De petite taille (13,6 cm de largeur et 9 cm de hauteur), les détails sont peu visibles. Ensuite, deux autres photographies prises vers 1900 sont conservées au Musée National de l'Éducation, à Rouen, dans les fonds « Exposition 1900 ». Ces photographies sont aussi accessibles en ligne, par l'intermédiaire du réseau Canopé, et sont relativement précises. L'une d'elle présente une photo de groupe de certains élèves dans une parcelle du jardin²⁵⁴, tandis que l'autre les montre en train de travailler²⁵⁵.

Certaines couvertures de cahier, à destination des élèves, sont complétées par des illustrations montrant le plan de l'école et de courts textes rédigés par les instituteurs. Cela est réalisé à l'encre sur le vaste espace laissé disponible sur la couverture imprimée des cahiers de l'école, qui précise systématiquement le nom de la commune, de l'école et de l'instituteur. Ces documents acquièrent ainsi une dimension didactique, en diffusant, pour les couvertures choisies, des informations relatives au territoire et à l'environnement quotidien de l'élève, que cela soit le département, la commune, ou, à une plus petite échelle, l'école. Cela diffuse des connaissances, des modèles, constamment présents sous les yeux de l'élève utilisant ce cahier, ce qui facilite leur assimilation par l'enfant. Cependant, peu de cahiers semblent être illustrés de cette façon par les instituteurs, puisque les quelques exemplaires conservés aux archives départementales sont réalisés par le même auteur. Seules deux couvertures de cahiers sont illustrées par des plans extrêmement précis de l'école, dans lesquels apparaissent la disposition et la composition des salles de classe, ainsi que l'organisation du jardin scolaire, divisé en plusieurs espaces. La première couverture représente l'école de Drain²⁵⁶. Elle date probablement de la période pendant laquelle Francis Simon, l'instituteur réalisant ces couvertures de cahier, était en poste, c'est-à-dire de 1888 à 1896²⁵⁷. La seconde concerne l'école de la Pommeraye, et est réalisée par le même instituteur, alors nommé dans cette commune dans laquelle il reste de 1896 à 1903²⁵⁸.

Échantillon de sources imprimées

Ces ouvrages ont pour objectif de donner des conseils sur la façon de réaliser l'enseignement agricole, pour le premier, ou le jardin scolaire, pour ceux de Victor Rendu et de Pierre Joigneaux. Le dernier s'adresse plus largement à tout jardinier amateur. Ils ont donc une dimension didactique, car ils transmettent des connaissances et des savoir-faire. La sélection de variétés proposées dans les trois derniers ouvrages leur donne de plus un aspect normatif, l'objectif étant de diffuser les meilleurs variétés fruitières, potagères ou ornementales pour le dernier. Si ces ouvrages sont

²⁵³ ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 1519, photographie, Vue des bâtiments et de la chapelle de l'école normale, prise du jardin, 1870

²⁵⁴ Site du réseau Canopé, collections du Musée National de l'Éducation, fonds « Exposition 1900 », 1979.36669.229, École Normale d'instituteurs d'Angers- Elèves de 2^{ème} année au jardin : photographie, 1900 (vers)

²⁵⁵ Site du réseau Canopé, collections du Musée National de l'Éducation, fonds « Exposition 1900 », 1979.36669.228, École Normale d'instituteurs d'Angers- Elèves de 2^{ème} année au jardin : photographie 1900 (vers)

²⁵⁶ ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 3804 01, Plan du bourg et élévation de la façade de l'église neuve : dessin, s.d. (fin XIX^e)

²⁵⁷ ADML, 93 ALPHA 11, Dossier du personnel : François Simon, 1863-1910

²⁵⁸ ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896]

nombreux, la sélection choisie s'appuie sur les inventaires des bibliothèques scolaires réalisés en 1880, afin de se concentrer sur les ouvrages d'horticulture les plus nombreux²⁵⁹.

Tout d'abord, *Les Conférences sur le jardinage et la culture des arbres fruitiers*, écrit par Pierre Joigneaux en 1865, s'adresse aux instituteurs, afin que ceux-ci puissent dispenser un enseignement de qualité aux élèves des écoles primaires. Il s'adresse aussi, plus largement, aux inspecteurs primaires, chargés de la formation et de l'évaluation de l'enseignement réalisé dans les écoles primaires. Cet ouvrage contient des chapitres sur la préparation du terrain, l'organisation du jardin la réalisation du jardin potager et du jardin fruitier et le choix des meilleures variétés²⁶⁰.

Le *Manuel pratique de jardinage*, rédigé par Courtois-Gérard et publié en 1868 pour la septième édition (mise à jour), est l'ouvrage d'horticulture le plus présent dans les bibliothèques scolaires. Il est recensé dans quatorze bibliothèques scolaires. Ce traité d'horticulture est relativement complet, car il comprend un calendrier détaillé des différentes opérations horticoles (semis, boutures, plantations...) à réaliser dans l'année, ainsi qu'un répertoire de différentes espèces de légumes et de fleurs dont il détaille les avantages et les usages dans le jardin. Les différents espaces du jardin sont détaillés dans plusieurs chapitres. Ce livre, au contraire des deux autres, ne s'adresse pas en particulier aux élèves des écoles primaires ou aux instituteurs, mais à tout amateur de jardinage. Le public ciblé est plus large, et les sujets traités sont plus développés et détaillés²⁶¹.

Le *Petit traité de culture maraîchère*, publié par Victor Rendu en 1885 pour la quatrième édition, s'adresse en particulier aux écoles primaires, c'est-à-dire aux élèves ainsi qu'aux instituteurs. En ce sens, il ne souhaite pas faire un traité de jardinage exhaustif, mais se concentre sur la présentation des meilleures variétés et des meilleurs procédés pour les différentes espèces. Des gravures accompagnent les explications de la culture de certaines espèces de légumes²⁶².

L'*Extrait de l'«enseignement agricole» : Expériences scientifiques et agricoles pour l'école primaire*, édité en 1896 (deuxième édition) présente quelques expériences développées dans *l'Enseignement agricole dans les écoles primaires*, paru en 1894. Il rassemble différents protocoles d'expériences que les maîtres peuvent réaliser dans leur classe, pour les leçons de chimie, de physique, d'agriculture. À propos de l'agriculture et de l'horticulture, plusieurs expériences sont expliquées sur l'utilisation des engrais. Elles peuvent être réalisées sur des plantes maraîchères ou industrielles, en pots ou dans le jardin de l'école. Ces exemples sont illustrés de photographies prises dans des écoles

²⁵⁹ ADML, 66 T 4, Inventaires des bibliothèques scolaires, 1880

²⁶⁰ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage et la culture des arbres fruitiers*, Paris : Librairie agricole de la maison rustique, 1865, 36 p. [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

²⁶¹ Courtois-Gérard, *Manuel pratique de jardinage : contenant la manière de diriger soi-même un jardin ou d'en diriger la culture* (septième édition), Paris : Eugène Lacroix, 1868, 409 p. [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

²⁶² Victor Rendu, *Petit traité de culture maraîchère, à l'usage des fermes écoles et des écoles primaires* (quatrième édition), Paris : Hachette, 1885, 133 p. [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

normales ou de gravures. À destination des instituteurs, ce guide pédagogique permet de voir comment l'enseignement des sciences et de l'agriculture est envisagé, les méthodes et activités pédagogiques privilégiées²⁶³.

1.3. Présentation des auteurs et commanditaires

Comme le souligne Marie-Claire Lepape, les instituteurs parlent peu du jardin scolaire, ce sujet est principalement abordé par les inspecteurs. En effet, la majorité de ces sources sont rédigées par les inspecteurs primaires, qui forment un échelon intermédiaire entre les instituteurs et la hiérarchie de l'institution scolaire. Ils semblent de ce fait être les observateurs privilégiés de l'État pour rendre compte de la situation des écoles et de l'enseignement dispensé et ainsi permettre un ajustement des politiques.

Les inspecteurs

En premier lieu, l'inspecteur de l'académie d'Angers, sous l'autorité du rectorat, est le supérieur hiérarchique des inspecteurs primaires. Il est aussi responsable du contrôle de l'enseignement dispensé à l'école normale²⁶⁴.

Ensuite, viennent les inspecteurs primaires, échelon de l'inspection le plus proche des écoles primaires. Dépendant hiérarchiquement de l'inspection académique, les inspecteurs primaires sont nommés dans des circonscriptions. En Maine-et-Loire, il semble n'y avoir en 1867 que quatre circonscriptions, à savoir celles de Cholet, Angers, Baugé-Segré et Saumur²⁶⁵. Ensuite, selon les rapports de 1888, six circonscriptions se partagent le département. La circonscription d'Angers est séparée en deux arrondissements, chacun attribué à un inspecteur primaire, tandis que celle de Baugé-Segré donne lieu à deux nouvelles circonscriptions, celle de Baugé et celle de Segré²⁶⁶. Les inspecteurs sont alors des « fonctionnaires installés socialement et professionnellement », sous autorité du ministère de l'Instruction Publique. Si dans les années 1860 la majorité est probablement issue des classes populaires suite à un parcours scolaire brillant et un passage à l'école normale, ils seraient environ pour 40% d'entre eux d'origine bourgeoise. Cette proportion diminue ensuite dans les années 1880, laissant la place aux classes populaires et à la petite bourgeoisie²⁶⁷. Chargés des tournées d'inspection dans les écoles primaires, ils donnent leur avis sur les compétences de l'instituteur. Leur rôle s'oriente de plus en plus vers le domaine pédagogique dans la seconde moitié du XIX^e siècle, à travers les conférences pédagogiques et le contrôle des bibliothèques scolaires, dans le but d'unifier le système scolaire²⁶⁸. Leur rôle est important lors des conférences pédagogiques²⁶⁹. Chargés de mettre en œuvre la politique de l'État²⁷⁰, ils s'intéressent particulièrement à l'enseignement de l'agriculture et à la mise en place des jardins scolaires. Les dossiers personnels

²⁶³ René Leblanc, *Extrait de « l'enseignement agricole » : Expériences scientifiques et agricoles pour l'école primaire* (deuxième édition), Paris : Larousse, 1896, 150 p. [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

²⁶⁴ Christian Bouyer, *La grande aventure des Écoles Normales...op.cit.*, p.89

²⁶⁵ ADML, 448 T 7, Rapports des inspecteurs primaires, février 1867

²⁶⁶ ADML, 448 T 2, Rapports des inspecteurs primaires, 1888

²⁶⁷ Jean Ferrier, *Les inspecteurs de l'école primaires 1835-1995 : ils ont construit l'école publique*, Paris : l'Harmattan, 1997, p.337-338

²⁶⁸ *Id.*, p.78-80

²⁶⁹ Hervé Terral, « La conférence pédagogique...op.cit. », p.144

²⁷⁰ Jean Ferrier, *Les inspecteurs...op.cit.*, p.277

des inspecteurs primaires n'ont pas tous été conservés. Il a toutefois été possible d'établir le tableau suivant à partir des sources consultées.

Circonscription	Arrondissement	Années	Inspecteur
Saumur		1867 ²⁷¹	M. Détriché
		1880 ²⁷²	M. Détriché
		1882-1891	M. Landais Michel ²⁷³
		1891-1902	M. Ferrière Philippe ²⁷⁴
Angers		1867	M. Michelet
		1880	M. Michelet
	Premier arrondissement	1888 ²⁷⁵	M. Hamart ?
	Deuxième arrondissement	1888	M. Vaumier ?
Cholet		1867	M. Spal
		1880	M. Spal
		1888	M. ?
		1897 ²⁷⁶	M. Charpentier
Segré-Baugé		1867	M. Colomb
Segré		1880	M. Bernier
		1884-1891	M. Ferrière Philippe
		1897	M. Auger
		1903 ²⁷⁷	M. Auger
Baugé		1880	M. Colomb
		1887 ²⁷⁸	M. Reboul
		1888	M. Reboul

Tableau 1 : Les inspecteurs primaires en Maine-et-Loire, 1867-1903

Le directeur de l'école normale et le professeur départemental d'agriculture

Les écoles normales sont un élément important de l'institution scolaire. Responsables de la formation des maîtres, elles sont au cœur de multiples enjeux politiques et sociaux, ce qui donne lieu à une production importante de documents administratifs et institutionnels. En effet, l'enseignement dispensé par l'école normale, défini par des lois et règlements nationaux (les plus récents datant respectivement de 1879 et 1866) est étroitement contrôlé par le rectorat

²⁷¹ Les données concernant l'année 1867 sont tirées des rapports des inspecteurs pour l'enquête Duruy. ADML, 448 T 7, Enseignement agricole : rapports des inspecteurs primaires, février 1867

²⁷² Les données concernant l'année 1880 sont issues du document suivant : ADML, 158 J 25, Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, extraits des rapports d'Inspection Générale et résumé des états de situation de l'enseignement primaire année scolaire 1878-1879, tome II, 1880.

²⁷³ ADML, 180 ALPHA 10, Dossier Landais né en 1851, 1887-1922

²⁷⁴ ADML, 180 ALPHA 10, Dossier Ferrière né en 1856, 1887-1922

²⁷⁵ Les données concernant l'année 1888 sont tirées des rapports des inspecteurs. ADML, 448 T 2, Rapports des inspecteurs primaires, 1888

²⁷⁶ Les données concernant l'année 1897 sont tirées des compte-rendu des conférences pédagogiques. ADML, 448 T 1, Compte-rendu des conférences pédagogiques, 1897

²⁷⁷ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Pouancé, 20 octobre 1903,

²⁷⁸ ADML, 442 T 10, Rapports d'inspection des écoles primaires de l'arrondissement de Baugé, 1887

et l'inspecteur d'académie, et en ce qui concerne l'enseignement agricole, par les inspecteurs généraux de l'agriculture. Dès lors, le directeur de l'école normale, responsable de la gestion administratives et pédagogique de l'école, est un personnage central dans la production de rapports sur l'enseignement réalisé, les emplois du temps adoptés en concertation avec les différents maîtres adjoints, les améliorations matérielles et les rectifications apportées à cet enseignement, comme le montre la correspondance et les rapports consultés. Recruté parmi des professeurs de lycée ou collège, ou parfois des instituteurs, il est reconnu par sa hiérarchie pour ses compétences, et doit être un exemple pour ses élèves²⁷⁹. Responsable de la gestion quotidienne de l'école, il donne une orientation particulière à l'enseignement dispensé, d'une part en participant de façon importante aux prises de décision concernant l'administration de l'école, sur le plan pédagogique et matériel, en lien avec le conseil des professeurs, et d'autre part à travers l'obtention de moyens (matériels ou humains) pour répondre aux objectifs fixés²⁸⁰. À l'école normale, ils sont plusieurs à se succéder de 1867 à 1903, mais peu d'informations sont disponibles à ce sujet. M. Wiber en est le directeur en 1867²⁸¹. Le directeur en 1880 est M. Piboen²⁸², mais il n'est plus en poste en 1896²⁸³.

Le professeur départemental d'agriculture, chargé des cours d'agriculture à l'école normale par la loi du 16 juin 1879, mais dépendant du ministère de l'Agriculture, est aussi l'auteur de plusieurs rapports sur cet enseignement. Il est aussi chargé de réaliser des conférences auprès des instituteurs et des populations rurales²⁸⁴. En Maine-et-Loire, le professeur départemental d'agriculture, titulaire de la chaire en 1887 suite au concours organisé en Maine-et-Loire cette même année, est M. Morain²⁸⁵. Bachelier ès-sciences et titulaire du diplôme de l'enseignement de l'agriculture²⁸⁶, il semble être en poste jusqu'en 1912, date de création des postes de directeur des services agricoles²⁸⁷.

Les instituteurs, en particulier Francis Simon

Les instituteurs sont responsables de l'enseignement mené dans les écoles, ce qui suppose instruction (transmission de savoirs et de compétences) et éducation (transmission de valeurs et de conduites)²⁸⁸. Majoritairement d'origine paysanne ou populaire, l'accès à ce statut est alors souvent vécu comme une réussite sociale²⁸⁹, bien que ce statut à mi-chemin entre le peuple et la bourgeoisie²⁹⁰. Cette position particulière peut être source d'incompréhension

²⁷⁹ Christian Bouyer, *La grande aventure des Écoles Normales...op.cit.*, p.88

²⁸⁰ Christian Bouyer, *La grande aventure des Écoles Normales...op.cit.*, p.89-90

²⁸¹ ADML, 15 T 14, Rapport sur la situation générale de l'école normale, 15 juillet 1867

²⁸² ADML, 158 J 25, Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, extraits des rapports d'Inspection Générale et résumé des états de situation de l'enseignement primaire année scolaire 1878-1879, tome II, 1880.

²⁸³ ADML, 398 T 16, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 31 juillet 1891

²⁸⁴ Thérèse Charmasson, Michel Duvigneau, Anne-Marie Lelorrain, (et.al), *L'enseignement agricole, 150 ans d'Histoire, évolution historique et atlas contemporain*, Dijon : Educagri, 1999, p. CVI

²⁸⁵ ADML, 7 M 31, Procès-verbal d'installation du professeur départemental d'agriculture, 15 octobre 1887

²⁸⁶ ADML, 7 M 31, Liste des candidats inscrits pour l'emploi de professeur départemental d'agriculture, 4 juin 1887

²⁸⁷ ADML, 7 M 31, Lettre du directeur des services agricoles au préfet de Maine-et-Loire, 31 janvier 1913

²⁸⁸ François Jacquet-Francillon, *Instituteurs avant la République. La profession d'instituteur et ses représentations, de la monarchie de Juillet au Second Empire*, Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1999, p.230

²⁸⁹ Jérôme Krop, *Les fondateurs de l'école républicaine*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2016, p. 12, Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école... op.cit.*, p.61-62

²⁹⁰ Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école... op.cit.*, p.134

avec les populations rurales, qui peuvent se cristalliser en partie autour de la question de l'enseignement agricole²⁹¹. Certains passent par l'école normale, après avoir obtenu le concours d'entrée, et y restent trois ans²⁹². Cette formation favorise l'acquisition de connaissances et de compétences en matière agricole et horticole, à la fois théorique et pratique, cela étant introduit dans le programme des écoles normales à partir de 1866²⁹³, et quelques compétences pédagogiques, en particulier sous la Troisième République²⁹⁴. Tous les instituteurs ne connaissent pas ce parcours : la plupart font des suppléances puis passent le certificat d'aptitudes pédagogiques avant d'être titularisés²⁹⁵. Au centre de l'enseignement des savoirs agricoles et horticoles pensé par l'État, tant théoriques que pratiques, beaucoup insistent sur l'importance de disposer d'un jardin²⁹⁶. Cependant, ils ne sont que peu nombreux à laisser des traces de l'enseignement agricole et horticole pratiqué en classe et dans le jardin.

Les quelques documents conservés en Maine-et-Loire, aux Archives Départementales, sont réalisés par Francis Simon (1863-1910)²⁹⁷, instituteur normalien enseignant à Drain de 1882 à 1896 puis à la Pommeraye de 1896 à 1903, avant d'être nommé à l'école Bodinier à Angers, dans laquelle il ne peut rester que jusqu'en 1906 pour cause de maladie. Prénommé François Simon d'après l'état civil, il change peut-être de nom en raison de la présence d'un homonyme en Maine-et-Loire, lui-même instituteur engagé dans les syndicats et connu²⁹⁸. Instituteur reconnu, probablement volontaire, ce que montre son parcours ainsi que les appréciations des inspecteurs, et particulièrement précis dans la réalisation de ces couvertures de cahier, le profil particulier de Francis Simon implique que la réalisation de plans sur les écoles, incluant le jardin, soit un fait remarquable et isolé, montrant son investissement pédagogique et professionnel.

Les auteurs des traités d'horticulture et manuels

Les traités d'horticulture sélectionnés dans les bibliothèques scolaires sont écrits par différents auteurs. Plusieurs auteurs sont familiers de l'institution scolaire et des enjeux de l'enseignement agricole et horticole. Ils écrivent ainsi des ouvrages à destination des élèves ou des instituteurs, dont le caractère didactique tend à améliorer cet enseignement dans les écoles primaires, en donnant des conseils sur le jardin ou sur les activités pédagogiques à réaliser. Ainsi, Pierre Joigneaux (1815-1892) agronome de formation, est aussi journaliste et homme politique. Auteur de nombreux traités d'agriculture, d'arboriculture et d'horticulture à destination des classes populaires, il s'intéresse particulièrement à la question de l'enseignement de l'agriculture à l'école primaire et au jardin scolaire en vue d'assurer le progrès de l'agriculture²⁹⁹. En effet, il publie en 1865 les *Conférences sur le jardinage et la culture des arbres*

²⁹¹ Michel Quinton, « L'agriculture et l'école primaire publique...op.cit., p.89

²⁹² Christian Bouyer, *La grande aventure des Écoles Normales...op.cit., p.67*

²⁹³ Thérèse Charmasson, Michel Duval, Anne-Marie Lelorrain, (et.al), *L'enseignement agricole, 150 ans d'Histoire...op.cit., p. LXXII*

²⁹⁴ Christian Bouyer, *La grande aventure des Écoles Normales...op.cit., p.151*

²⁹⁵ Jacques Ozouf, Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris : Seuil, 1992, p.109

²⁹⁶ Gilbert Nicolas, « Les instituteurs sous le second Empire », *Histoire de l'éducation* n°93, 2002, p.15

²⁹⁷ ADML, 93 ALPHA 11, Dossier du personnel : François Simon, 1863-1910

²⁹⁸ ADML, 4 J, Fonds François Simon : instituteur né en 1879, militant syndical laïc, socialiste. Sur l'histoire économique, sociale et politique, [s.d.]

²⁹⁹ Site de la Bnf [URL : http://data.bnf.fr/13004384/pierre_joigneaux/], consulté le 22 mai 2017

fruitiers, et en 1887 le *Jardin de l'instituteur*. Victor Rendu (1809-1877) est inspecteur général honoraire de l'agriculture³⁰⁰, donc ancien inspecteur général de l'agriculture, chargé de l'évaluation de cet enseignement dans les écoles normales³⁰¹. Agronome de formation, reconnu, il est le correspondant de la Société d'agriculture de Boulogne-sur-mer et de l'Académie des sciences de Toulouse³⁰². Auteur de nombreux traités, il s'intéresse aussi à l'enseignement primaire, et rédige notamment les *Notions élémentaires d'agriculture à l'usage des écoles primaires* en 1874, la *Culture des sols*, très présent dans les bibliothèques scolaires³⁰³, ou le *Petit traité de culture maraîchère* en 1885. Enfin, René Leblanc (1847-1917) est inspecteur général de l'Instruction Publique pour l'enseignement manuel et expérimental³⁰⁴, et connaît donc particulièrement bien la situation de l'enseignement agricole dans les écoles primaires. À ce titre, il rédige plusieurs manuels sur l'enseignement agricole, tel que *L'enseignement agricole dans les écoles du degré primaire* en 1894, ou l'*Extrait de l'« enseignement agricole » : Expériences scientifiques et agricoles pour l'école primaire* en 1896.

Courtois-Gérard, marchand grainier et horticulteur de profession dès 1845, est l'auteur du *Manuel pratique de jardinage*. Il a alors de larges connaissances sur les différentes variétés de légumes, de fleurs, et les procédés horticoles utiles pour réaliser un jardin, d'où sa présence importante dans les bibliothèques scolaires.

1.4. Le développement de l'enseignement agricole et les jardins scolaires

L'enseignement primaire public se développe et se structure progressivement en France au XIX^e siècle, et s'affirme particulièrement sous le Second Empire puis sous la Troisième République, avec les lois Ferry qui instaurent la gratuité de l'école (18 juin 1881), puis l'obligation scolaire de 6 à 12 ans et la laïcité des établissements le 28 mars 1882. Ces lois viennent confirmer l'évolution de la scolarisation, qui touche déjà un grand nombre d'élèves à la fin des années 1860³⁰⁵. Alors que la scolarisation des classes populaires se développe, la nécessité d'instaurer un enseignement agricole et horticole apparaît de plus en plus importante, d'une part pour lutter contre l'exode rural entraîné par l'industrialisation, qui bien que moindre en France par comparaison avec d'autres pays européens effraie les élites, et d'autre part avec la volonté d'assurer le progrès de l'agriculture grâce à des techniques modernes et scientifiques pour faire face à la concurrence étrangère, notamment des États-Unis. Les premiers projets émergent pendant la Révolution française jusqu'à la deuxième République avec le projet Carnot, mais la première loi qui instaure l'enseignement agricole, de façon facultative date du 11 janvier 1850. En effet la loi Falloux ajoute dans les programmes des « instructions sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène », enseignement qui devient obligatoire en 1877³⁰⁶.

³⁰⁰ Victor Rendu, *Petit traité de culture maraîchère, à l'usage des fermes écoles et des écoles primaires* (quatrième édition), Paris : Hachette, 1885, pp. 92-97 [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

³⁰¹ Thérèse Charmasson, Michel Duvidé, Anne-Marie Lelorrain, (et al.), *L'enseignement agricole et vétérinaire...op.cit.*, p. LXXII

³⁰² Site de la Bnf [URL : http://data.bnf.fr/12544274/victor_rendu/]

³⁰³ ADML, 66 T 4, Inventaires des bibliothèques scolaires, 1880

³⁰⁴ René Leblanc, *Extrait de « l'enseignement agricole » : Expériences scientifiques et agricoles pour l'école primaire* (deuxième édition), Paris : Larousse, 1896, p.21 [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

³⁰⁵ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris : Armand Colin, 1968, p. 95

³⁰⁶ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire...op.cit p.67

L'horticulture est alors une notion récente, définie en 1827 par la société d'horticulture de Paris, mais rapidement privilégiée pour réaliser cet enseignement. Elle rassemble la culture potagère, la floriculture et l'arboriculture³⁰⁷. L'annexion d'un jardin aux écoles primaires, quant à elle, est conseillée dès 1847, dans une circulaire datant du 31 décembre³⁰⁸. L'enquête menée par le ministre Duruy aboutit à la circulaire du 31 décembre 1867, qui souligne que l'enseignement agricole doit être assuré dans les départements par les professeurs départementaux d'agriculture, mais aussi par l'école primaire et les instituteurs. Dans cette perspective, l'enseignement de l'horticulture et de notions élémentaires d'agriculture sont ajoutées au programme des écoles normales, renouvelé par l'arrêté du 30 décembre 1867³⁰⁹. Dans ce cadre, les jardins scolaires s'imposent peu à peu, d'abord au sein des écoles normales, puis dans les écoles primaires, avec la circulaire du 31 décembre 1867, selon laquelle un jardin doit être annexé à chaque école primaire rurale et à chaque école normale, les plans d'école demandant des subventions de l'Etat doivent comporter un jardin³¹⁰. La nécessité d'annexer un jardin à chaque école primaire rurale est rappelée par un arrêté du 17 juin 1880. Il précise « qu'un jardin clos, d'une étendue minima de 300m, sera annexé à toutes les écoles rurales »³¹¹. Cela est rappelé, mais nuancé dans les instructions du 28 juillet 1882, qui retirent la notion d'obligation. La circulaire Spüller du 11 décembre 1887 rappelle, une fois encore, que la présence d'un jardin est nécessaire pour toute construction d'école³¹². À la fonction purement utilitaire et alimentaire du jardin de l'instituteur, s'ajoute une fonction pédagogique, didactique, qui transforme celui-ci en jardin scolaire. L'enseignement pratique dans ce cadre s'impose cependant difficilement³¹³. Pensé comme un « outil d'enseignement »³¹⁴, le jardin n'est pas seulement utilisé dans l'enseignement agricole mais aussi comme un espace porteur de valeurs morales et participant à la construction d'une réflexion rationnelle chez l'enfant.

Cet enseignement se développe par conséquent dans le département de Maine-et-Loire. Il compte pour l'année scolaire 1878-1879 853 écoles, dont 352 écoles publiques de garçons et 62 écoles publiques mixtes, ainsi qu'un nombre important d'écoles libres et d'écoles de filles³¹⁵. L'institution scolaire est donc bien implantée, puisque les communes sans écoles sont rares, ce qui facilite l'emprise de l'enseignement primaire, donc potentiellement celui de l'enseignement agricole. Plusieurs de ces écoles comptent un jardin scolaire, dont certains ont laissé quelques traces dans les sources³¹⁶. L'école normale y est instituée en 1831, ce qui permet la formation des élèves à l'enseignement agricole et horticole, d'autant plus qu'une chaire départementale d'agriculture y est installée en 1887³¹⁷. La formation

³⁰⁷ Philippe Prévôt, *Histoire des jardins*, Paris, Ulmer, 2016, p. 201

³⁰⁸ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin...*op.cit.*, p. 136

³⁰⁹ Thérèse Charmasson, « L'enseignement agricole et horticole...*op.cit.*, p.51

³¹⁰ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil...*op.cit.*, p. 101

³¹¹ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil...*op.cit.*, p. 101

³¹² Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil...*op.cit.*, p.99-100

³¹³ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus...*op.cit.*, p.209

³¹⁴ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil...*op.cit.*, p.106

³¹⁵ ADML, 158 J 25, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. *Extrait des rapports d'inspection générale et résumé des états de situation de l'Enseignement primaire. Année scolaire 1879-1879*. Tome second. Paris : Imprimerie Nationale, 1880, p. 385-393

³¹⁶ Annexe 4 : carte des écoles primaires avec jardin scolaire mentionnées pour la période 1867-1903

³¹⁷ ADML, 7 M 31, Procès-verbal d'installation du professeur départemental d'agriculture, 15 octobre 1887

à l'école normale ne touche cependant pas tous les instituteurs. Si le développement de l'enseignement agricole et horticole est encouragé par l'institution, il semble néanmoins rencontrer un faible enthousiasme parmi les instituteurs, freinés à la fois par le manque de moyens et un manque de confiance dans cet enseignement³¹⁸. Il convient de noter que l'agriculture, en particulier l'horticulture, connaissent un développement important dans ce département au XIX^e siècle, reconnu pour sa richesse³¹⁹.

1.5. Le jardin scolaire, quel outil pédagogique ?

L'enseignement agricole et horticole apparaît comme un des enjeux importants du système éducatif au XIX^e siècle, qui est pensé comme devant être essentiellement pratique. Il s'agit de transmettre des savoirs et des savoir-faire, objectifs pour lesquels le jardin de l'instituteur apparaît comme un outil pédagogique approprié. La formation des instituteurs à l'école normale en vue de ces enseignements est aussi élaborée, afin d'établir une transmission de savoirs, de pratiques, en particulier horticoles, mais aussi agricoles, dans le cadre du jardin scolaire. Or, le processus de transmission implique différents éléments. Tout d'abord, cela suppose que les savoirs, techniques et connaissances transmis soient assimilés par l'enseignant, qui construit alors une transmission consciente et délibérée de ces éléments. Il est dans cette position le vecteur central du savoir. Il utilise dans ce but différents outils pédagogiques parmi lesquels le jardin est un espace à part. Ce processus de transmission implique cependant l'assimilation de ces savoirs, connaissances et pratiques par les destinataires, en particulier l'enfant, ce qui ne peut être que difficilement évalué dans cette étude. Cependant, différents arguments sont développés pour favoriser cela. De plus, cette transmission repose nécessairement sur un système de représentations, de « visions du monde »³²⁰ et de valeurs associées au jardin, aux végétaux, qui constituent le matériau vivant composant le jardin. Ils sont donc un support de transmission fondamental. Il faut noter que ces représentations et valeurs peuvent être transmis de façon plus ou moins consciente par les acteurs (contrairement aux techniques), et liées au contexte socio-culturel. Dans cette perspective, la transmission de savoirs et de pratiques serait teintée de la transmission d'une certaine vision du monde. Ceux-ci influent autant sur les pratiques que sur les conceptions du jardin, le choix des végétaux et les arguments associés, que sur les techniques mises en œuvre. Enfin, cette transmission suppose des interactions entre un savoir savant, basé sur des connaissances scientifiques acquises par une partie des instituteurs à l'école normale, et le savoir-faire transmis dans le cadre familial. Il ne faut cependant pas voir cette transmission de façon binaire et schématique. En effet, le jardin est un espace particulier, dans lequel les techniques utilisées et transmises peuvent être communes au savoir scientifique de l'école comme aux pratiques rurales. Cependant, ces techniques ne se construisent alors pas forcément sur les mêmes représentations du monde.

³¹⁸ Michel Quinton, « L'agriculture et l'école primaire publique...*op.cit.*, p.86-89

³¹⁹ Jean-Luc Marais, *Le Maine-et-Loire aux XX^e et XIX^e siècles...op.cit.*, p. 36-40

³²⁰ Claude Gauvard, Jean-François Sirinelli, *Dictionnaire de l'historien*, Paris : PUF, 2015, p.150 (article « culture de masse » par Jean-François Sirinelli)

Il s'agit alors de voir comment cette transmission est mise en œuvre, de façon concrète, dans le jardin scolaire. Cet espace particulier est pensé dans le cadre d'objectifs pédagogiques et didactiques définis par l'État et interprétés par les acteurs (c'est-à-dire en particulier les instituteurs, ainsi que les différents membres de l'institution scolaire participant à l'élaboration et à l'évaluation de cet enseignement, autrement dit les différents niveaux de l'inspection et le corps enseignant de l'école normale). La place des différents destinataires et acteurs dans ce jardin, en particulier celle de l'enfant, est de même importante à prendre en compte. L'objectif de transmission inhérent au cadre scolaire est construit et présent dans cet espace à travers divers éléments. Cela pose le cadre du lien pensé entre l'enfant et le végétal.

Le jardin est un outil pédagogique complexe, construit à partir d'un matériau vivant construit auquel sont associées de nombreuses représentations et valeurs socio-culturelles³²¹. Les représentations et les modèles qui façonnent ce cadre sont importants, car ils doivent aussi y être transmis. Cet aspect peut être évalué à travers le choix des végétaux (présents dans le jardin ou conseillés), des pratiques enseignées et des arguments mobilisés. Il convient alors de se questionner sur la construction et l'insertion de cet espace de transmission dans le cadre institutionnel, ainsi que sur la place accordée à l'enfant dans celui-ci. Dans ce but, les activités et méthodes pédagogiques privilégiées sont centrales. En somme, comment cet espace familier aux populations rurales est construit comme un outil pédagogique qui permet la transmission de savoir-faire, de connaissances et de représentations à travers le végétal, et principalement à destination de l'enfant ?

Ainsi, nous verrons que la mise en place des jardins scolaires repose sur un recours à différents moyens, tant matériels, qu'humains ou institutionnels, mais qu'un décalage certain entre les objectifs institutionnels, l'école normale et les écoles primaires montre à la fois l'ambition d'instaurer cet enseignement comme les limites de sa mise en œuvre. La place du végétal, matériau fondamental dans la constitution du jardin, soigneusement sélectionné, mis en forme, ou invisibilisé dans les jardins, est l'objet de divers représentations et degrés de valorisation liés au contexte culturel. Enfin, il s'agit de comprendre la place des différents acteurs, les méthodes pédagogiques et les activités privilégiées dans ce jardin, ainsi que certains des motifs qui président à ces choix. La place réservée à l'enfant face au jardin et au végétal est alors centrale, mais non exclusive.

I- Le jardin scolaire, un outil d'enseignement ambitieux

La mise en place des jardins scolaires en vue d'un enseignement pratique principalement horticole, bien que lié à l'enseignement agricole, nécessite la mobilisation de diverses ressources tant matérielles qu'humaines. L'intégration de cet enseignement dans le cadre scolaire, sur un plan spatial par la présence d'un espace dédié au jardin dans la cour de l'école, et sur un plan temporel, avec un moment consacré à cet enseignement, est aussi nécessaire. Les différents

³²¹ Pierre Bonnechere, Odile de Bruyn, *L'Art et l'âme des jardins*,... *op.cit.*, p.28

intervenants pour cet enseignement et leurs compétences sont aussi à prendre en compte. Cela est essentiel et indispensable à la réalisation d'un enseignement pratique dans les établissements scolaires. Si ces éléments sont concrets, ils sont cependant, pour certains, envisagés à la frontière du réel et de l'idéal, ce qui souligne la fragilité de l'instauration de cet enseignement.

A) Une insertion délicate dans le cadre pédagogique et le temps scolaire

L'introduction des jardins scolaires dans les écoles comme « outil d'enseignement »³²² a lieu dans un cadre institutionnel et pédagogique précis, orienté sur l'enseignement agricole, plus particulièrement horticole, et l'enseignement des sciences. La difficile insertion de ces enseignements sur le plan théorique dans l'emploi du temps des écoles rend l'introduction de l'enseignement pratique d'autant plus difficile, même si de nombreuses solutions sont proposées en vue de pallier à cet obstacle. La situation est radicalement différente entre les écoles normales, où les maîtres doivent être formés à cet enseignement, et ce qu'ils peuvent ensuite réaliser dans les écoles primaires.

1) Un enseignement inscrit à l'emploi du temps uniquement pour l'école normale

La mise en pratique de l'enseignement au jardin nécessite du temps. Celui-ci est inscrit à l'emploi du temps uniquement pour l'école normale. En effet, l'inscription de cet enseignement dans les emplois du temps de l'école primaire semble bien plus délicate, étant donné le temps disponible pour réaliser le programme. Quelques écoles mettent toutefois cet enseignement en pratique, mais cela n'est ni généralisé, ni institutionnalisé.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'école normale cet enseignement est inscrit à l'emploi du temps, mais sa place évolue en fonction du niveau des élèves et des années. Dès 1892, trois heures de travail au jardin sont inscrites à l'emploi du temps des élèves de première année, et deux heures sont prévues pour chacune des classes des élèves de deuxième et de troisième année. Ce volume horaire est le même dans les emplois du temps suivants disponibles pour les années scolaires 1895-1896 et 1897-1898. Cela ne correspond cependant pas aux horaires préconisés par le Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. En effet, suite à l'arrêté du ministre Goblet en 1885, le volume horaire des sciences est augmenté : dans les bulletins administratifs du 10 janvier 1889, cinq heures doivent être consacrées aux « travaux agricoles et manuels »³²³. Le temps consacré est donc insuffisant.

Ensuite, il convient de noter que certaines plages horaires sont privilégiées pour cet enseignement, comme le montre le graphique ci-dessous, construit à partir des données extraites des emplois du temps de l'école normale et des lettres du directeur transmettant les modifications apportées à la répartition des cours³²⁴.

³²² Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil... », *op.cit.* p. 106

³²³ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire... » *op.cit.*, p.78-80

³²⁴ Un tableau récapitulatif des données disponibles à propos de la place du jardin dans l'emploi du temps de l'école normale est placé en annexe 5

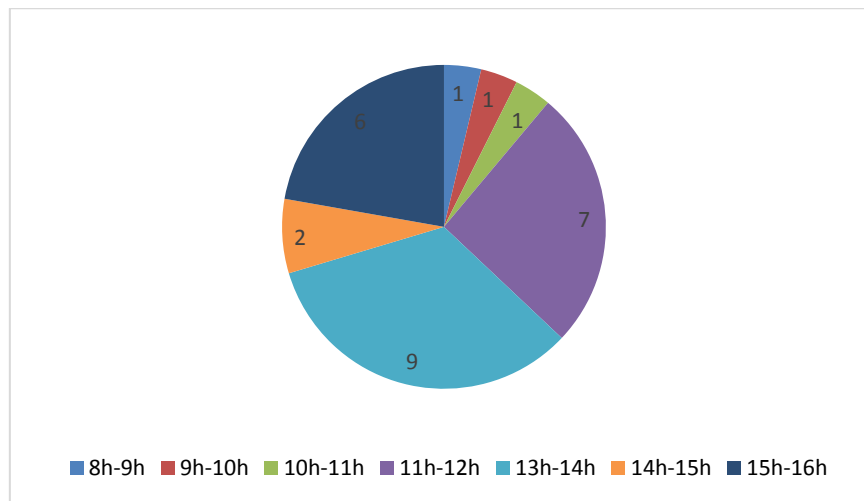


Figure 1 : Graphique des horaires privilégiés à l'école normale

De façon significative, trois périodes sont privilégiées dans la journée pour l'apprentissage des travaux au jardin. Cela correspond à la fin des cours du matin de 11h à 12h, au début des cours l'après-midi de 13h à 14h, et à la fin des cours de l'après-midi de 15h à 16h. Les horaires intervenant au milieu d'une demi-journée, c'est-à-dire de 14h à 15h ou de 9h à 10h, sont placés le samedi. La seule exception est une heure des troisièmes années prévue en 1894 le jeudi de 10h à 11h le jeudi. Or, les journées de l'école normale comprennent alors environ 8h de cours par jour, sachant que le jeudi et le dimanche sont des journées plus calmes³²⁵. Les heures d'horticulture pratique semblent alors placées de manière à ne pas couper le temps de cours. Cela pourrait s'expliquer par la dimension pratique de cet enseignement, qui nécessite le déplacement des élèves dans un espace autre que la salle de classe, l'emploi d'outils spécifiques et qui induit d'autres méthodes pédagogiques. Ces éléments contribuent à faire de cette activité un temps spécifique, qui s'insère difficilement entre des heures de leçons en classe. Les écoles normales bénéficient néanmoins d'un créneau permettant l'apprentissage par les élèves-maîtres de techniques horticoles, introduites dans le programme des écoles normales avec du décret du 2 juillet 1866³²⁶. Il n'en est pas de même dans les écoles primaires.

En effet, dans les rapports rédigés par les inspecteurs suite à l'enquête Duruy, il n'est fait aucune mention du temps scolaire consacré à cette activité dans les écoles primaires. Cela s'explique par le fait que l'enseignement de l'agriculture et des sciences reste, jusqu'aux programmes établis sous le ministère de Jules Ferry en 1882, facultatif³²⁷. Michel Quinton précise cela en notant que l'arrêté du 28 juillet 1882 fixe une demi-heure par semaine pour l'enseignement agricole, théorique et pratique, ce qui est relativement restreint³²⁸. Il reste alors peu de temps pour effectuer un enseignement pratique dans le jardin.

En 1888, l'utilisation du jardin par les instituteurs dans le cadre d'un enseignement pratique est cependant mentionnée dans plusieurs rapports. Par exemple, celui de l'inspecteur de Segré qui précise que « quelques instituteurs

³²⁵ Christian Bouyer, *La grande aventure des Écoles Normales...op.cit.* p.116-117

³²⁶ Thérèse Charmasson, Michel Duvigneau, Anne-Marie Lelorrain, (et al.), *L'enseignement agricole et vétérinaire...op.cit.*, p. LXXII

³²⁷ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire...op. cit. », p.67

³²⁸ Michel Quinton, « L'agriculture et l'école primaire publique...op.cit. », p.74

ont conduit leurs élèves dans le jardin » mais « que ces visites au jardin pourraient être facilement comptées »³²⁹. La fréquence et la durée des leçons effectuées au jardin apparaît de ce fait incertaine et aléatoire dans les écoles : aucun temps de cours ne semble lui être spécifiquement consacré, cela dépend de l'instituteur et de son investissement dans cet enseignement. Gaud Morel souligne que lorsque « les enfants travaillent au jardin de l'école, ce n'est pas dans le cadre d'une activité structurée et intégrée dans une progression pédagogique »³³⁰. La transmission de savoirs et de savoir-faire, même si cela est appris par quelques maîtres à l'école normale, semble alors difficile car cet enseignement n'est pas généralisé et régulier dans les écoles primaires.

2) Le recours à la récréation

Face à la difficulté d'insérer cet enseignement dans le temps scolaire, le recours à l'utilisation de la récréation est une solution utilisée dans les écoles et encouragée par les instituteurs. Cela s'observe dans le rapport de l'inspecteur de Baugé en 1888. Il explique en effet que « dans un petit nombre d'établissements on y conduit les enfants pendant la récréation de midi »³³¹. Cet enseignement ne serait donc pas inscrit aux emplois du temps des écoles, ce que confirme la consultation de l'emploi du temps des écoles primaires d'Angers et celle de journaux d'exercice de l'école primaire de garçons de la commune de Bouillé-Ménard³³².

Cela certifie alors que cet enseignement n'est que peu institutionnalisé tout en expliquant son absence dans les emplois du temps ou les journaux d'exercice tenus par les instituteurs. Cette solution est encouragée par les inspecteurs. Le rapport de l'inspecteur de Cholet du 24 septembre 1867, suggère ainsi à propos de la pratique dans le jardin de l'instituteur « qu'on y conduira les élèves aux heures de récréation »³³³. Cela est justifié par le fait que « les enfants viennent “puiser ainsi, en s'amusant, un précieux enseignement” »³³⁴, idées reprises à un rapport réalisé par les recteurs en 1867. Cela est aussi justifié par le fait que cette méthode est mise en place dans les 5572 écoles où cet enseignement est pratiqué³³⁵. Le temps attribué à la pratique horticole est alors celui d'un temps de loisir, mais inséré dans le cadre scolaire. L'utilisation du temps de récréation est expliquée par le manque de temps disponible pour cet enseignement. Cela permet de poursuivre l'enseignement en-dehors des heures de classe et implique une totale maîtrise et utilisation du temps scolaire. Dans cette perspective, cela rejoint la volonté de « ne jamais laisser [les élèves] inactifs », ce qui est un moyen de discipliner les élèves en occupant un temps laissé libre³³⁶. Les objectifs poursuivis par l'enseignement agricole, en particulier ceux qui consistent à développer le goût du travail de la terre et du monde rural, à lutter contre l'exode rural, sont mis en œuvre lors de ce temps. Comme le souligne Maurice Crubellier, « le meilleur jeu est celui

³²⁹ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré, 18 novembre 1888

³³⁰ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil...*op.cit.* p. 105

³³¹ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé, 16 novembre 1888

³³² Archives municipales d'Angers, 1 R 86, Emploi du temps des écoles primaires d'Angers, 1882 et ADML, 43 ALPHA 313, École élémentaire de Bouillé-Ménard : journaux des exercices de classe, 1866-1873 ainsi que 43 ALPHA 314, École élémentaire de Bouillé-Ménard : journaux des exercices de classe, 1873-1879

³³³ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 24 septembre 1867

³³⁴ *Id.*

³³⁵ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 24 septembre 1867

³³⁶ François Grèzes-Rueff, Jean Leduc, *Histoire des élèves en France : de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, 2007, p.58

qui imite le mieux le travail »³³⁷. Il s'agit d'initier les enfants au travail de la terre, afin de lutter contre l'exode rural³³⁸. De plus, ce temps de récréation a une valeur hygiéniste, nécessaire pour la santé morale et physique des élèves³³⁹. Y associer le travail de la terre n'est pas contradictoire, puisque cela rejoint la finalité hygiéniste associée au temps de récréation³⁴⁰. La valorisation de la nature³⁴¹ et du monde rural³⁴² n'est sans doute pas étrangère à cet argument. Le temps de la récréation est donc celui favorisé dans un premier temps pour cet enseignement. De plus, le temps à consacrer n'est pas évoqué dans les conclusions du rapport Duruy du 27 août 1867³⁴³, ce qui peut expliquer que cet aspect ne soit évoqué que par l'inspecteur de Cholet et absent des rapports des inspecteurs d'Angers et de Segré et Baugé rédigés suite à ces conclusions³⁴⁴. Cela confirme en outre la faible volonté institutionnelle à ce sujet rappelée par Isabelle Krzykowski³⁴⁵.

En 1888, bien que la majorité des inspecteurs souhaite une inscription de cet enseignement dans l'emploi du temps des écoles, des hésitations avec l'utilisation du temps de récréation sont toutefois encore présentes. Le rapport de l'inspecteur d'Angers note par exemple que l'instituteur « serait suffisamment à même d'intéresser ses élèves par des leçons utiles et récréatives, soit le jeudi et le dimanche, soit en prenant, avec l'approbation du Conseil départemental, une heure ou deux par semaine sur les études ordinaires »³⁴⁶. Pour cet inspecteur, l'enseignement pratique pose problème. Il peut être réalisé « à la condition [...] qu'on ne pût pas [accuser l'instituteur] de détourner à son profit le temps destiné à l'école et de faire de ses élèves des ouvriers et des manœuvres »³⁴⁷. En effet, les enfants dans le monde rural participant à de nombreux travaux et ceci étant de plus un motif important d'absentéisme scolaire³⁴⁸, l'instituteur ne peut prendre ce risque puisque cela pourrait renforcer l'absentéisme. Ces propositions ne sont néanmoins pas mises en œuvre.

3) Vers une inscription à l'emploi du temps pour les écoles primaires ?

Suite à cette première solution émerge progressivement l'idée d'inscrire l'enseignement pratique agricole et horticole, ainsi que les leçons de choses, à l'emploi du temps des écoles. Ces précisions sont importantes puisque l'enseignement pratique au jardin reste fortement lié au socle constitué de l'agriculture et des sciences. Cependant, des propositions spécifiques sur le temps dédié à cet enseignement et sur la fréquence des séances sont émises. Ces

³³⁷ Maurice Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*, Paris : Armand Colin, 1979, p. 74

³³⁸ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire...*op. cit.*, p.75-76

³³⁹ François Grèzes-Rueff, Jean Leduc, *Histoire des élèves en France...op.cit.*, p.345

³⁴⁰ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin...*op.cit.* p.145, 147

³⁴¹ *Id.* p.147

³⁴² Michel Boulet, « La formation des acteurs de l'agriculture : l'école des paysans » in Boulet Michel (dir.) *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture 1760-1945*, Actes du colloque ENESAD 19-21 janvier 1999, Dijon : éditions Educagri, 2000, p.27

³⁴³ Victor Duruy, de Forcade. Rapport à l'Empereur sur l'exécution du décret du 12 février 1867, relatif à l'enseignement de l'agriculture., 27 août 1867 In: *Bulletin administratif de l'instruction publique*. Tome 8 n°149,1867. pp. 183-185. Consulté en ligne sur le site de Persée (<http://www.persee.fr>) le 7 avril 2017

³⁴⁴ *Id.*

³⁴⁵ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin... », *op.cit.* p.139

³⁴⁶ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, deuxième arrondissement, 19 décembre 1888

³⁴⁷ *Id.*

³⁴⁸ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris : Armand Colin, 1968, p.275

propositions permettent de cerner un autre aspect du cadre dans lequel est envisagé cet enseignement, donc la transmission de savoir-faire et de connaissances.

En Maine-et-Loire, cette préoccupation émerge timidement lors de l'enquête de 1867. À ce moment, seul le rapport de l'inspecteur d'Angers propose de consacrer trois heures à l'enseignement agricole, dont deux « seraient consacrées, pour les deux premières divisions, à l'application sur le terrain, dans le jardin de l'école, des principes et des procédés enseignés »³⁴⁹. Les autres inspecteurs insistent davantage sur l'inscription dans l'emploi du temps d'un enseignement théorique et écrit, et sur l'élaboration d'un programme précis, en particulier celui de Saumur³⁵⁰.

Les rapports de 1888, concernant l'enseignement de l'agriculture et les conclusions des conférences de 1887 à ce sujet, tendent davantage à encourager l'inscription de l'enseignement pratique dans l'emploi du temps des écoles, afin de le développer. L'inspecteur de Saumur, insiste sur le fait qu'il « est urgent de trouver à l'emploi du temps une place bien déterminée pour l'enseignement de l'agriculture »³⁵¹, ce que confirment les autres rapports, excepté celui d'Angers qui est plus nuancé et hésite encore avec l'insertion de cet enseignement dans le temps de classe³⁵². Cela n'est pas évoqué dans le rapport du premier arrondissement d'Angers³⁵³. Cependant, les inspecteurs primaires de Baugé, Segré et Cholet proposent aussi d'inscrire cet enseignement dans l'emploi du temps scolaire. En effet, les conclusions des conférences pédagogiques rapportées dans le rapport de l'inspecteur primaire de Baugé hésite entre « un exercice pratique variant d'une demi-heure à une heure [...] chaque semaine » ou une leçon d'une heure « tous les 15 jours [...] pendant les heures de classe »³⁵⁴. La circonscription de Saumur propose d'affecter « trois heures à cet enseignement » parmi lesquelles est consacrée « une leçon sur trois aux exercices pratiques dans le jardin, ou à la visite d'un atelier, d'une ferme bien tenue, ou d'un champ d'expériences »³⁵⁵. La circonscription de Segré suggère de donner « une leçon pratique par mois dans le jardin de l'école »³⁵⁶, tandis que l'inspecteur de Cholet propose une fusion de l'enseignement de l'agriculture, des sciences et des travaux manuels, ce qui permettrait de donner trois leçons par semaine, dont « la troisième serait donnée dans un atelier ou dans une ferme et surtout dans le jardin de l'école pendant la belle saison »³⁵⁷. Il semble important que cet enseignement soit inscrit à l'emploi du temps des écoles, en tant que leçon, bien que la durée et la fréquence varient, d'une heure par semaine à tous les quinze jours ou une fois par mois. La durée d'une heure est quasiment unanime dans ces rapports. La durée de l'enseignement théorique agricole est cependant à cette période d'une demi-heure³⁵⁸. Il est donc reconnu qu'il importe de consacrer du temps à cet enseignement. Si ces idées

³⁴⁹ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

³⁵⁰ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur de Saumur, 18 février 1867

³⁵¹ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

³⁵² ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, deuxième arrondissement, 19 décembre 1888

³⁵³ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, premier arrondissement, 18 décembre 1888

³⁵⁴ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé, 16 novembre 1888

³⁵⁵ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

³⁵⁶ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré, 18 novembre 1888

³⁵⁷ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 20 décembre 1888

³⁵⁸ Michel Quinton, « L'agriculture et l'école primaire publique... », *op.cit.*, p.74

sont exprimées, elles ne sont néanmoins pas mises en œuvre. De plus, cet enseignement est confronté à d'autres difficultés, en particulier celle de la formation du corps enseignant.

B) Les moyens humains : le problème de la formation des instituteurs

La formation des instituteurs est un autre obstacle qui rend difficile la transmission de savoirs et savoir-faire horticoles. La formation insuffisante à l'école normale entraîne un sentiment d'absence de légitimité des instituteurs à réaliser cet enseignement, d'autant plus que le savoir scientifique diffusé par l'école et le savoir traditionnel transmis dans le cadre de pratiques sociales propres aux sociétés rurales sont exercés dans le cadre de pratiques similaires.

1) Les péripéties de l'enseignement à l'école normale

L'enseignement horticole et agricole dans les écoles primaires nécessite une formation du personnel adaptée aux besoins de l'enseignement pratique envisagé. Le rapport de l'inspecteur de Cholet du 19 février 1867, en réponse à l'enquête menée sous le ministère Duruy, estime ainsi que « plusieurs de nos maîtres ont acquis, soit à l'école normale, soit depuis leur sortie, des connaissances pratiques [...]. C'est ainsi qu'ils connaissent de bons procédés pour la culture maraîchère, la taille et la greffe des arbres »³⁵⁹. Cette vision est partagée par le directeur de l'école normale, selon lequel « le cours d'horticulture est définitivement organisé, les élèves suivent avec intérêt les leçons pratiques d'un professeur habile »³⁶⁰. Il semble aussi suffisant pour les inspecteurs des circonscriptions de Segré-Baugé et d'Angers³⁶¹. Ils considèrent par conséquent que l'enseignement pratique dispensé aux élèves de l'école normale suffit aux connaissances indispensables aux instituteurs. De plus, ces derniers peuvent s'appuyer sur des traités de jardinage spécialisés, comme les *Conférences sur le jardinage* de Pierre Joigneaux, qui paraissent en 1865 et s'adressent particulièrement aux instituteurs³⁶².

Cet enseignement est mis en place à l'école normale depuis 1857, quand est établi un programme d'enseignement agricole pour le département de Maine-et-Loire. Le jardinier de l'école normale est alors responsable de donner des leçons pratiques et d'application dans le jardin, les leçons théoriques étant données par un maître-adjoint³⁶³. Même si, depuis 1856, cet enseignement peut être confié après autorisation à un maître extérieur à l'école normale³⁶⁴, cela n'est pas adopté par l'établissement d'Angers, puisque cet enseignement est facultatif et que les écoles normales sont alors relativement fermées au monde extérieur³⁶⁵.

³⁵⁹ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

³⁶⁰ ADML, 15 T 14, Rapport sur la situation générale de l'école normale primaire d'Angers, 15 juillet 1867

³⁶¹ ADML, 448 T 7 Rapport de l'inspecteur primaire de Segré Baugé, 20 septembre 1867 et Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 28 septembre 1867

³⁶² Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage et la culture des arbres fruitiers*, Paris : Librairie agricole de la maison rustique, 1865, 36 p. [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

³⁶³ ADML, 448 T 7, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'Académie, 23 avril 1857

³⁶⁴ Thérèse Charmasson, « L'enseignement agricole et horticole...op.cit. », p.49

³⁶⁵ Christian Bouyer, *La grande aventure des Écoles Normales...op.cit.*, p. 67-68

L'inspecteur de Cholet revient sur sa première opinion en septembre en écrivant « L'organisation forte des cours d'agriculture et du professorat agricole répond donc au plus pressant et au plus urgent des besoins »³⁶⁶. Il lui semble primordial que les élèves-maîtres puissent acquérir un goût et des compétences pour l'agriculture, qu'ils ont vocation à enseigner. Le rapport réalisé l'année suivante, en 1868, par l'inspecteur général de l'agriculture Zielinski³⁶⁷ partage ce point de vue. Selon lui, le maître-adjoint qui dispense cet enseignement n'a pas de « connaissances spéciales en agriculture »³⁶⁸, et il rappelle que les élèves « ont à apprendre la taille et la conduite des jeunes arbres »³⁶⁹. Cela signifie qu'en plus d'un enseignement théorique insuffisant, l'apprentissage de travaux pratiques relatifs à l'horticulture n'est pas effectué. Ce qu'envisageait le directeur de l'école normale en 1867, selon lequel les « arbres plantés cette année seront en partie taillés par nos élèves-maîtres sous la direction du professeur d'horticulture, chaque élève aura sa serpette et mettra lui-même en pratique les leçons du maître » et qu'il « est très utile que les élèves connaissent la taille de la vigne » n'est donc pas encore mis en place³⁷⁰.

Suite à ce rapport, une solution est immédiatement apportée par la direction de l'école normale. Le 16 mai 1868, le directeur de l'école normale note que « cet enseignement est fait maintenant par un professeur plus compétent qui a des connaissances spéciales en agriculture, puisqu'il est ancien élève de Grand-Jouan, et qu'actuellement il exerce la profession d'expert agricole »³⁷¹. Monsieur Pinault, chargé des cours d'agriculture à l'école normale, a donc reçu sa formation dans une des trois grandes écoles régionales d'agriculture, située à Nozay, donnant une formation théorique et pratique en trois ans (basée sur la chimie, la physique, la minéralogie, la géologie, la sylviculture, la botanique, etc.), qui permet jusqu'en 1870 l'obtention d'un certificat d'études³⁷². Il semble avoir les connaissances nécessaires pour cet enseignement, ce qui améliore temporairement la situation.

Suite à la loi du 16 juin 1879, qui crée les chaires de professeurs départementaux d'agriculture, cet enseignement doit être réalisé par un professeur départemental d'agriculture³⁷³. Ce poste revient à monsieur Morain, en 1887, suite à la mise au concours de la chaire d'agriculture par le Préfet de Maine-et-Loire en 1887³⁷⁴. Cependant, l'investissement du professeur d'agriculture dans la formation des élèves de l'école normale semble minime, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement. En effet, le rapport de l'inspecteur d'Angers en 1888 précise que les élèves-maîtres n'ont, en plus de la théorie, « pas non plus appris la pratique encore plus nécessaire » et que les cours d'agriculture « n'atteignent pas toujours leur but »³⁷⁵. L'aptitude des élèves-maîtres à dispenser un enseignement pratique dans le

³⁶⁶ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 24 septembre 1867

³⁶⁷ Les inspecteurs généraux de l'agriculture sont mis en place en 1864 pour inspecter les cours d'horticulture et d'agriculture dispensés dans les écoles normales (Thérèse Charmasson, Michel Duvigneau, Anne-Marie Lelorrain, (et al.), *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire...op.cit.*, p.35)

³⁶⁸ ADML, 448 T 7, Lettre de Victor Duruy au Préfet de Maine-et-Loire à propos du rapport Zielinski, 9 mai 1868

³⁶⁹ *Id.*

³⁷⁰ ADML, 15 T 14, Rapport sur la situation générale de l'école normale primaire d'Angers, 15 juillet 1867

³⁷¹ ADML, 448 T 7, Rapport du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'Académie, 16 mai 1868

³⁷² Thérèse Charmasson, Michel Duvigneau, Anne-Marie Lelorrain, (et al.), *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire...op.cit.*, p.21

³⁷³ Thérèse Charmasson, « L'enseignement agricole et horticoles... », *op.cit.*, p.53

³⁷⁴ ADML, 7 M 31, Procès-verbal d'installation du professeur départemental d'agriculture par le préfet, 15 octobre 1887

³⁷⁵ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, deuxième arrondissement, 19 décembre 1888

jardin scolaire est alors sérieusement compromise. Cela est confirmé par une lettre du recteur le 17 octobre 1889 : « le professeur départemental d'agriculture (...) ne fait pas son service comme nous le voudrions »³⁷⁶. En 1891, il est noté que « les élèves ratissent les allées, c'est toute leur pratique »³⁷⁷, ce qui ne contribue pas à enrichir leurs savoir-faire horticoles ! Le professeur départemental d'agriculture est tout de même maintenu dans ses fonctions, malgré des rapports péjoratifs. Dans une lettre du 20 janvier 1896, le directeur de l'école normale constate, à propos de l'envoi de l'emploi du temps à l'inspecteur d'Académie (qui transmet lui-même l'information au Ministre) :

Je n'ai pas cru devoir y faire figurer les travaux que les élèves font chaque semaine au jardin, et à la direction desquels le professeur départemental d'agriculture demeure totalement étranger. Sous la surveillance du jardinier, les élèves, pendant ces heures, ratissent les allées, arrachent les mauvaises herbes, défoncent les carrés, etc. Il s'agit là d'un exercice corporel, et non pas d'un complément pratique des cours d'agriculture.³⁷⁸

La réalisation de travaux horticoles sous la direction du jardinier de l'école normale est toujours en place, bien que le professeur départemental d'agriculture en soit théoriquement chargé depuis la loi de 1879³⁷⁹.



Illustration 1 : Élèves-maîtres travaillant dans le jardin de l'école normale, vers 1900³⁸⁰

C'est aussi le cas en 1895, comme le rapporte l'emploi du temps, qui précise la répartition des cours entre les professeurs³⁸¹. De plus, les activités réalisées ne correspondent pas au programme prévu par le ministère de l'Instruction Publique, selon lequel elles doivent être tournées vers l'horticulture et l'arboriculture, à savoir la greffe, la taille des

³⁷⁶ ADML, 398 T 16, Lettre du recteur à l'inspecteur d'académie, 17 octobre 1889

³⁷⁷ ADML, 398 T 16, Lettre de Ferdinand Buisson au recteur, 16 juin 1891

³⁷⁸ ADML, 398 T 16, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie transmise au Ministre, 20 janvier 1896

³⁷⁹ Thérèse Charmasson, Michel Duvigneau, Anne-Marie Lelorrain, (et al.), *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire...op.cit.*, p.58

³⁸⁰ Site du réseau Canopé, collections du Musée National de l'Éducation, fonds « Exposition 1900 », 1979.36669.228, école normale d'instituteurs d'Angers- Elèves de 2^{ème} année au jardin : photographie 1900 (vers)

³⁸¹ ADML, 397 T 5, Emploi du temps de l'école normale, 1895

arbres, les techniques de multiplication des végétaux, etc.³⁸². Elles sont de plus assimilées à « un exercice corporel »³⁸³, ce qui leur donne une finalité hygiéniste, mais ne permet l'application de techniques horticoles savantes. Si les élèves acquièrent, à en croire les rapports d'activité du professeur départemental d'agriculture de 1891-1892 (ce qui est aussi le cas en 1899-1900 et en 1900-1901), des notions théoriques concernant l'horticulture fruitière et potagère, les cultures spéciales arboricoles, la greffe et le jardin potager, ils doivent aussi recevoir un enseignement pratique adéquat, ce qui n'est pas présent dans ces rapports d'activité³⁸⁴. La lettre du directeur de l'école normale du 20 janvier 1896 résume cela en précisant que les travaux pratiques ne sont « pas en usage à l'école »³⁸⁵. Ces failles sont dénoncées par les inspecteurs comme les instituteurs, qui rendent responsable l'insuffisance de cette formation de l'incompétence des maîtres.

2) « C'est d'abord l'incompétence des maîtres. »³⁸⁶

La formation insatisfaisante donnée à l'école normale d'Angers explique, selon les conférences pédagogiques, le peu d'investissement des instituteurs dans l'enseignement agricole et horticole. Le manque de connaissances et de formation, donc une faille institutionnelle, est mis en cause. Les inspecteurs primaires tentent de répondre à cette difficulté par plusieurs propositions de complément de formation, qui ne sont cependant pas mises en œuvre par l'Etat.

L'inspecteur primaire de Cholet, dans son rapport sur l'enseignement de l'agriculture en 1888, note que lors des conférences pédagogiques, la difficile mise en place de l'enseignement agricole et horticole est due « d'abord [à] l'incompétence des maîtres. Un grand nombre d'entre eux avouent n'être pas suffisamment préparés à donner avec fruit des leçons d'agriculture »³⁸⁷. L'insuffisante formation des maîtres à l'école normale en Maine-et-Loire, détaillées ci-dessus, est clairement mise en cause. Cela revient régulièrement dans les différentes conférences pédagogiques. Celles des cantons du premier arrondissement d'Angers le notent toutes, en particulier celle de Saint-Georges-sur-Loire qui insiste sur le fait qu'il « importe que l'école normale donne aux futurs maîtres un enseignement sérieux et pratique »³⁸⁸. Le rapport de l'inspecteur de Saumur en 1888 fait un reproche semblable, puisque les conclusions des conférences pédagogiques insistent sur l'idée de « rendre l'enseignement de l'agriculture plus méthodique dans les écoles normales ».³⁸⁹ L'importance de l'enseignement pratique que les instituteurs doivent donner aux élèves, est nettement soulignée, et est la condition de la réussite de cet enseignement dans les écoles primaires³⁹⁰. La formation insuffisante des instituteurs à cet égard est d'autant plus mise en cause qu'une partie des instituteurs est issue du monde rural³⁹¹. Il est donc jugé indispensable de leur permettre d'acquérir un savoir pratique construit sur des connaissances scientifiques,

³⁸² Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire... » *op. cit.*, p. 73,78

³⁸³ ADML, 398 T 16, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie transmise au Ministre, 20 janvier 1896

³⁸⁴ ADML, 7 M 31, Rapports d'activités du professeur départemental d'agriculture, 1891-1901

³⁸⁵ ADML, 398 T 16, Lettre de l'inspecteur d'Académie au Ministre de l'Instruction Publique, 20 janvier 1896

³⁸⁶ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 20 décembre 1888

³⁸⁷ *Id.*

³⁸⁸ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, premier arrondissement, 18 décembre 1888

³⁸⁹ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

³⁹⁰ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire... » *op. cit.*, p.68-69

³⁹¹ Béatrice Compagnon, Anne Thévenin, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*, Paris : Perrin, 2010, p.11

des savoir-faire sûrs et rationnels, d'autant plus que cela contribue à donner une certaine légitimité à l'instituteur dans cet enseignement³⁹². La conscience de l'insuffisante formation des instituteurs pour assurer une transmission de savoirs agricoles et horticoles basé sur des connaissances scientifiques dans les écoles primaires ne concerne donc pas seulement les inspecteurs primaires et la direction de l'école normale, puisque cet aspect est aussi remis en cause par les instituteurs. Il est ainsi demandé que des compétences agricoles et horticoles soient exigées pour obtenir le brevet supérieur, à la fin du cursus à l'école normale, pour assurer un minimum obligatoire de connaissances. L'inspecteur de Saumur propose d'ajouter « une épreuve orale à l'examen du brevet élémentaire »³⁹³, ce qui est aussi sollicité par l'inspecteur de Cholet³⁹⁴. Cette mesure est ajoutée au brevet élémentaire et au certificat d'études primaires supérieures le 29 décembre 1888, puis reprise en 1895 dans la circulaire du 24 octobre de Raymond Poincaré³⁹⁵, mais ne semble pas être présente dans une législation antérieure. Elle apparaît comme essentielle puisque le brevet d'études primaires, obtenu suite trois ans suivis à l'école normale, permet de s'assurer des compétences des futurs instituteurs en évaluant leur niveau de connaissances³⁹⁶.

D'autres solutions sont proposées par l'inspection. Premièrement, il est suggéré que les instituteurs sortant de l'école normale puissent poursuivre leur formation dans des écoles professionnelles, il s'agirait ainsi de « faire passer les élèves-maîtres, à titre d'instituteur-adjoint, par une école d'enseignement professionnel »³⁹⁷. Comme le note encore l'inspecteur de Cholet, les instituteurs « accepteraient avec bonne grâce de passer un an dans une école pratique d'agriculture afin de compléter leur instruction agricole »³⁹⁸. Les écoles pratiques d'agriculture sont établies avec la loi du 30 juillet 1875 pour pallier aux difficultés rencontrées par les fermes-écoles³⁹⁹. Elles ont pour but de renforcer un niveau moyen d'enseignement agricole, donnant accès à un enseignement majoritairement pratique destiné à la formation de contre-maîtres agricoles compétents. En 1900, 45 de ces écoles sont ouvertes⁴⁰⁰, mais il n'y en a pas en Maine-et-Loire⁴⁰¹. Ces écoles professionnelles comprennent aussi, comme le propose l'inspecteur de Cholet, les écoles supérieures, initiées sous le ministère Guizot, qui permettent de donner une formation professionnelle et pratique plus approfondie, sur l'agriculture et l'industrie⁴⁰². Or, ces écoles « végètent »⁴⁰³, et accueillent de moins en moins d'élèves. La présence des instituteurs est envisagée dans ces écoles en tant que maître-adjoint, sous l'autorité du directeur, non en tant qu'élève. Il ne s'agit donc pas d'une réelle formation, mais plutôt d'une expérience d'enseignement dans ces

³⁹² Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire... » *op. cit.*, p. 68-69

³⁹³ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

³⁹⁴ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 20 décembre 1888, et Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

³⁹⁵ Raymond Poincaré (1860-1934) : avocat de formation, il est ministre de l'Instruction publique du 4 avril au 3 décembre 1893, puis du 26 janvier au 1^{er} novembre 1895. Il sera ensuite ministre des Affaires étrangères, des Finances, et Président du Conseil.

³⁹⁶ Christian Bouyer, *La grande aventure des Écoles Normales...op.cit.*, p.123-124

³⁹⁷ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

³⁹⁸ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 20 décembre 1888

³⁹⁹ Thérèse Charmasson, Anne-Marie Lelorrain, Yannick Ripa, *L'enseignement agricole et vétérinaire...op.cit.*, p. XCV

⁴⁰⁰ Thérèse Charmasson, Michel Duviigneau, Anne-Marie Lelorrain, (et al.), *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire...op.cit.*, p.52

⁴⁰¹ Michel Quinton, « L'agriculture et l'école primaire publique... », *op.cit.*, p. 85

⁴⁰² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, op.cit.*, p.282

⁴⁰³ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 20 décembre 1888

écoles, qui permettrait aux instituteurs de compléter leurs connaissances théoriques et surtout pratiques, tout en acquérant des méthodes pédagogiques pouvant ensuite servir à la réalisation de l'enseignement agricole dans les écoles primaires.

Ces suggestions semblent pourtant dérisoires, car tous les maîtres ne sont pas formés à l'école normale. L'inspecteur d'Angers rappelle en 1888 que « dans ce département, un trop grand nombre de maîtres n'ont malheureusement pas étudié à l'école normale »⁴⁰⁴. En effet, les maîtres ne passent pas forcément par l'école normale pour pouvoir enseigner, car certains échouent au concours d'entrée, tandis que d'autres sont parfois trop âgés pour être reçus. Ils entrent alors dans l'enseignement par « la petite porte »⁴⁰⁵. Ils n'ont par conséquent pas de formation approfondie en agriculture et en horticulture, ou du moins de connaissances scientifiques. Ces enseignants, après avoir effectué des suppléances, c'est-à-dire des remplacements dans les écoles, passent le certificat d'aptitudes pédagogiques avant de pouvoir être titularisés⁴⁰⁶.

Il est alors régulièrement demandé que cette formation donnant accès à des connaissances scientifiques sur l'horticulture et l'agriculture soit continue, c'est-à-dire que les instituteurs puissent continuer à recevoir cet enseignement par l'intermédiaire du professeur départemental d'agriculture. Les conférences pédagogiques de la circonscription de Baugé demandent ainsi que « le professeur d'agriculture fasse au chef-lieu de chaque canton une conférence spéciale aux instituteurs et aux institutrices ; il en faudrait au moins deux par an »⁴⁰⁷. Cette idée est commune aux différentes circonscriptions, ainsi à Saumur, « ce que demande le personnel, c'est de recevoir à l'école normale d'abord, puis à l'occasion des conférences agricoles, des directions et des conseils qui lui permettent d'acquérir des connaissances solides en agriculture »⁴⁰⁸. Or, en raison de la loi du 16 juin 1879, ces conférences doivent être réalisées par le professeur d'agriculture aux agriculteurs et aux instituteurs⁴⁰⁹. Cela ne semble que peu réalisé en Maine-et-Loire.

Ce sentiment d'incompétence est le produit de différents facteurs : l'enseignement sur le terrain est perçu comme difficile à réaliser par manque de temps, de compétences et de connaissances, alors que les injonctions de l'Etat et de l'inspection à ce sujet sont fréquentes. Cela place les instituteurs dans une position inconfortable, et rend d'autant plus difficile cet enseignement. Les raisons mises en avant sont alors surtout d'ordre pédagogique et social⁴¹⁰.

3) Un sentiment d'illégitimité en matière de savoir-faire

L'enseignement pratique orienté vers l'horticulture est alors d'autant plus difficile à réaliser pour les instituteurs que les savoirs transmis se heurtent aux pratiques et aux savoirs transmis dans les familles rurales. Certaines techniques horticoles et agricoles enseignées par les instituteurs sur la base d'un savoir savant sont déjà appliquées dans

⁴⁰⁴ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, deuxième arrondissement, 19 décembre 1888

⁴⁰⁵ Jacques Ozouf, Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris : Seuil, 1992, p.104

⁴⁰⁶ Jacques Ozouf, Mona Ozouf, *La République...op.cit.*, p.108-109

⁴⁰⁷ ADML, Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé, 16 novembre 1888

⁴⁰⁸ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

⁴⁰⁹ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire... » *op. cit.*, p.74

⁴¹⁰ Michel Quinton, « L'agriculture et l'école primaire publique...op.cit., p.88

les jardins ruraux, tout en ne se construisant pas sur les mêmes justifications. Cette situation renforce les incertitudes du corps enseignant, qui ne se sent pas légitime à donner cet enseignement, et craint une certaine hostilité des populations rurales.

Tout d'abord, les inspecteurs primaires, lors de l'enquête Duruy en 1867, se montrent sceptiques face à la nécessité de cet enseignement dans le département de Maine-et-Loire. L'inspecteur de Saumur note que « l'aisance qui règne chez tous, dans ces campagnes fertiles, met, en général, et à ce point de vue [...] l'instituteur dans une situation d'infériorité relative, qui nuit à l'autorité de sa parole [...] nos instituteurs ont senti cette situation et se sont jusqu'à ce jour, bornés à un enseignement plus théorique que pratique »⁴¹¹. De ce fait, l'enseignement agricole instauré en Maine-et-Loire par l'élaboration d'un programme en 1857⁴¹², ne semble pas nécessaire aux inspecteurs dans ce département, puisque les techniques agricoles semblent relativement variées et bien développées, en particulier dans le val de Loire où l'horticulture se développe de façon importante dans la seconde partie du XIX^e siècle⁴¹³. Cette situation entraîne une crainte des instituteurs face à la réalisation d'un enseignement pratique, qui consisterait en apprentissage de méthodes et de techniques de culture agricoles et horticoles scientifiques, car les enfants réalisent déjà cet apprentissage par imitation et attribution de tâches progressive, dans le cadre de pratiques sociales propres au monde rural, en particulier dans le milieu familial⁴¹⁴. Cet enseignement entrerait donc en concurrence avec les connaissances transmises dans ce cadre sous l'autorité paternelle.

L'inspecteur de Cholet dit ainsi « Je ne crois pas possible d'enseigner la pratique agricole à nos élèves »⁴¹⁵. Dans la pensée de cet inspecteur, l'échec de l'enseignement pratique menace tout autant l'enseignement réalisé auprès des enfants que les conseils que peut donner l'instituteur aux cultivateurs en vue de promouvoir le progrès agricole dans sa commune⁴¹⁶. Cet enseignement est d'autant plus difficile à réaliser pour l'instituteur dans les communes que sa place est parfois délicate. En effet, la position sociale de l'instituteur, les interactions sociales entre ce dernier et les parents,⁴¹⁷ la nécessité d'assurer l'assiduité des élèves et des effectifs suffisants pour l'école sont autant de facteurs pouvant limiter la marge d'influence de l'instituteur dans ce domaine. Cela crée des espaces de compétences, de connaissances dans lesquels l'instituteur apparaît comme plus ou moins légitime, en particulier en ce qui concerne le travail de la terre, auquel il est étranger pour les paysans⁴¹⁸. François Jaquet-Francillon parle de façon générale de « hiérarchie culturelle et sociale » entre l'instituteur et les élèves, car l'enseignant dispose d'une supériorité de savoir qui induit une certaine distance avec ses élèves⁴¹⁹. Cependant, si une certaine hiérarchie culturelle est pensée par

⁴¹¹ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 18 février 1867

⁴¹² ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

⁴¹³ Jean-Luc Marais, *Histoire de l'Anjou : Le Maine-et-Loire aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris : Picard, 2009, p.36-37 et 41-42

⁴¹⁴ Michel Boulet (dir.) *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture 1760-1945*, Actes du colloque ENESAD 19-21 janvier 1999, Dijon : éditions Educagri, 2000, p.23

⁴¹⁵ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

⁴¹⁶ *Id.*

⁴¹⁷ Michel Quinton, « L'agriculture et l'école primaire publique...*op.cit.*, p.89-91

⁴¹⁸ Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école... op. cit.*, p.127

⁴¹⁹ François Jaquet-Francillon, *Instituteurs avant la République. La profession d'instituteur et ses représentations, de la monarchie de Juillet au Second Empire*, Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1999, p.238

l'institution entre les savoirs agricoles et horticoles diffusés par l'école et ceux des familles, elle ne semble pas correspondre à la réalité et être ressentie et vécue comme telle par les instituteurs. Cela limite, uniquement à propos de la posture de l'instituteur relative à l'enseignement agricole, la construction d'une hiérarchie sociale.

Ce sentiment d'absence de légitimité est toujours présent dans les rapports réalisés par les inspecteurs en 1888, et justifie le fait que l'enseignement agricole n'est que peu réalisé dans le Maine-et-Loire. Ainsi, en 1888 l'inspecteur d'Angers remarque que « l'instituteur manque de confiance dans l'efficacité de ses leçons : il n'a pas la foi. Il craint la raillerie du paysan, et n'ose combattre ni les préjugés, ni la routine », alors que « l'arboriculture et l'horticulture bien entendues sont, dans les campagnes, des connaissances beaucoup trop rares »⁴²⁰. Ce point de vue est à nuancer car les vallées angevines connaissent à partir du milieu du XIX^e siècle un développement important de l'horticulture⁴²¹. Celui de Segré présente l'analyse suivante : « ils savent que les agriculteurs sont très routiniers et ils craignent, pour la plupart, que leur enseignement ne soit étouffé par le mauvais exemple de la famille »⁴²². Pour le premier, c'est la crainte que cet enseignement et le manque de compétences ressenti ne soit prétexte à des moqueries de la part des cultivateurs, ce qui serait synonyme d'une faible reconnaissance sociale de l'instituteur, et cela pourrait par conséquent limiter l'impact de son enseignement par les enfants. Pour le second, cet enseignement ne se fait pas car il risque de se révéler inutile, à cause de la confrontation aux savoirs et aux pratiques traditionnels inculqués par les parents à leurs enfants.

Cela est de nouveau rappelé dans certaines conférences pédagogiques en 1897, comme celle de Champtoceaux dans laquelle il est dit que l'enseignement agricole doit être fait « sans oublier qu'il y a des choses que le père de l'enfant sait mieux que l'instituteur »⁴²³. Il est donc conseillé de se baser sur l'observation des faits et leur explication sans « donner le détail des procédés »⁴²⁴. La transmission du savoir est alors conçue sur la compréhension du fonctionnement et des phénomènes justifiant ces procédés, non sur leur réalisation. À Segré, il est précisé que « les préjugés sont forts retranchés derrière l'ignorance »⁴²⁵. Le savoir davantage scientifique transmis par l'instituteur peut par conséquent être remis en question par les pratiques transmises dans le milieu familial de l'enfant, basées sur l'expérience et sur un savoir empirique dépréciés par l'institution scolaire, d'où les difficultés cet enseignement.

Ces deux savoirs, issus de visions différentes du monde et de son fonctionnement, entrent directement en concurrence sur le plan de la pratique agricole et horticole. En effet, elles proposent des modes d'analyse et d'interprétation différents, sachant que le savoir enseigné par l'école a pour ambition d'imposer, à terme, le progrès agricole. La supériorité incontestable de l'enseignant est estimée indispensable, comme le rappelle l'inspecteur de Cholet, pour lequel l'instituteur « sent que plus il sera compétent, plus on l'écouterà ; que les cultivateurs n'accepteront des avis qui seconderont leurs efforts que s'il leur est réellement supérieur et fait preuve de savoir »⁴²⁶. La peur de

⁴²⁰ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, deuxième arrondissement, 19 décembre 1888

⁴²¹ Jean-Luc Marais, *Histoire de l'Anjou : Le Maine-et-Loire...op.cit.*, p.37

⁴²² ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré, 18 novembre 1888

⁴²³ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Champtoceaux, 20 octobre 1897

⁴²⁴ *Id.*

⁴²⁵ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 20 octobre 1897

⁴²⁶ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 20 décembre 1888

l'erreur devant un fils d'agriculteur, la difficulté de vanter le travail de la terre pour des personnes ayant choisi une autre profession, et le risque que l'enfant mette en cause l'autorité paternelle, risqueraient d'entraîner une certaine hostilité du père envers l'enseignant⁴²⁷.

Le manque de formation des instituteurs, dû à des failles institutionnelles, caractérisées autant par un enseignement insuffisant sur le plan qualitatif que par le fait que tous les maîtres ne passent pas par l'école normale, entraîne une demande importante de formation des instituteurs, ceux-ci ne se sentant pas légitimes pour assurer cet enseignement. Cela se confronte en outre à une forme de concurrence des savoirs sur le plan culturel, appliqués parfois aux mêmes pratiques, ce qui peut rendre la position des instituteurs délicate. Cet enseignement est aussi limité par les moyens matériels à disposition des écoles pour le réaliser, ceux-ci dépendants étroitement des moyens investis par les communes, ou, en ce qui concerne l'école normale, par le département. La réalisation des jardins nécessite ainsi des moyens fonciers, matériels et financiers, mobilisés de façon inégale.

C) Les moyens matériels et l'espace dédiés au jardin scolaire

Enfin, la mise en place des jardins scolaires nécessite un espace approprié, ainsi que des outils et des équipements adaptés aux cultures réalisées et aux techniques appliquées. De ce fait, cela nécessite un investissement financier important, qui fait alors la différence entre l'école normale et les écoles primaires. La réalisation de ces jardins induit de plus un investissement dans le végétal, matériau premier de cette réalisation, travaillé grâce à divers équipements et outils.

1) Le jardin, diversité et inégalités des espaces

Il faut souligner qu'à ce sujet les situations sont inégales, et bien éloignées de l'idéal envisagé par l'institution scolaire rappelé par les inspecteurs. Les réponses des inspecteurs primaires à l'enquête de Victor Duruy permettent à ce sujet d'évaluer la situation présente en 1867. Les inspecteurs des arrondissements d'Angers, de Saumur, de Cholet et de Baugé et Segré soulignent des situations très diverses. Ainsi, le rapport concernant la circonscription d'Angers note qu'il y a « 83 communes sur 89 qui sont pourvues d'une maison d'école et toutes, à quelques exceptions près, possèdent un jardin plus ou moins étendu, mais dont la superficie peut être évaluée à 5 ares environ »⁴²⁸. L'inspecteur de Saumur précise que « le jardin de l'école a en général une étendue moyenne de 3 ou 4 ares en notre pays », mais il cite aussi sept communes (la liste n'est pas complète), qui ne sont pas pourvues d'un jardin scolaire⁴²⁹. Ces observations sont ensuite étudiées, au niveau national, par une commission nommée le 12 février 1867, qui présente un rapport

⁴²⁷ Michel Quinton, « L'agriculture et l'école primaire publique... », *op.cit.*, p.89

⁴²⁸ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 20 décembre 1888

⁴²⁹ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 18 février 1867

proposant des solutions pour améliorer l'enseignement agricole le 27 août 1867⁴³⁰. Ce rapport encourage l'idée d'annexer un jardin scolaire à chaque école primaire rurale, ce qui est approuvé par les inspecteurs de Maine-et-Loire sollicités pour donner leur avis sur les conclusions de ce rapport en septembre⁴³¹. Mais les inspecteurs rappellent à cette occasion le manque de jardin dans certaines écoles, ce qui met en évidence les progrès à accomplir à ce sujet. En effet, l'inspecteur de Cholet rappelle dans son rapport, le 24 septembre, tout en reconnaissant que la nécessité d'annexer un jardin est « unanimement reconnue », qu'encore « plus d'un tiers de nos établissements en manque absolument »⁴³². Il souligne alors la nécessité d'imposer cette mesure à toute commune désirant construire une nouvelle école, la taille idéale étant selon lui de 5 à 6 ares⁴³³. L'inspecteur de Saumur note qu'il n'a « pas d'observations à faire sur l'annexion d'un jardin »⁴³⁴, de même que l'inspecteur d'Angers, Michelet, qui n'a « aucune observation à faire sur cette proposition »⁴³⁵. De ce fait, cette proposition suscite l'adhésion des inspecteurs primaires. La présence de jardins scolaires dans les écoles semble à ce moment être relativement bien acquise dans l'arrondissement d'Angers, en comparaison à l'arrondissement de Cholet ou à celui de Segré-Baugé. Cela peut paraître étonnant puisque la présence d'un jardin d'école semble particulièrement recommandée dans les écoles rurales⁴³⁶, mais peut se justifier par le développement important de l'horticulture en Anjou⁴³⁷. Le manque de moyens des communes, développé plus haut, peut cependant expliquer en partie cette situation. L'annexion d'un jardin à chaque école fait alors consensus parmi les membres de l'institution scolaire, mais reste difficile à mettre en place. Ce phénomène est aussi souligné par Isabelle Krzykowski, qui rappelle que le faible engagement de l'État, qui se traduit par le fait que l'annexion de jardin ne soit pas imposée, fait défaut à l'instauration de cet espace dans la cadre scolaire⁴³⁸.

Les superficies précisées dans certaines réponses à l'enquête sur les maisons d'école de 1873, lancée par le préfet, montre encore de sérieuses différences entre les écoles. L'école de Châteauneuf-sur-Sarthe dans l'arrondissement de Segré possède un jardin de 1,5 ares, celle de Saint-Rémy-en-Mauges (arrondissement de Cholet) de 3 ares, et l'école d'Armaillé (arrondissement de Segré) de 5 à 6 ares⁴³⁹. La recommandation d'annexer à chaque école un jardin d'une étendue suffisante, qui est établie par la circulaire du 31 décembre 1867, ne semble pas encore être entendue⁴⁴⁰. La diversité de superficie de ces jardins est importante puisque cela peut avoir des conséquences sur l'organisation interne du jardin et sur les activités qui peuvent y être proposées, car cela peut permettre ou empêcher la

⁴³⁰ Victor Duruy, de Forcade. Rapport à l'Empereur sur l'exécution du décret du 12 février 1867, relatif à l'enseignement de l'agriculture., 27 août 1867 In: *Bulletin administratif de l'instruction publique*. Tome 8 n°149, 1867. pp. 183-185. Consulté en ligne sur le site de Persée (<http://www.persee.fr>) le 7 avril 2017

⁴³¹ ADML, 448 T 7, Rapports des inspecteurs de Cholet, Segré Baugé et Angers, septembre 1867

⁴³² ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 24 septembre 1867

⁴³³ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 24 septembre 1867

⁴³⁴ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré-Baugé, 20 septembre 1867

⁴³⁵ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 28 septembre 1867

⁴³⁶ Thérèse Charmasson, « L'enseignement agricole et horticole... », *op.cit.*, p.45

⁴³⁷ Jean-Luc Marais, *Histoire de l'Anjou...op.cit.*, p. 36-37 et 41-42

⁴³⁸ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin... », *op.cit.* p.136

⁴³⁹ ADML, 444 T 1 Enquête sur les maisons d'écoles, 1873

⁴⁴⁰ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil... », *op.cit.*, p.100

contribution des enfants à ces activités. Ces recommandations ne sont cependant pas appliquées intégralement puisque plusieurs textes de lois viennent encore rappeler la nécessité d'annexer un jardin scolaire à l'école. L'obligation d'annexer un jardin scolaire à toutes les écoles primaires semble acquise avec l'arrêté du 17 juin 1880, selon lequel un jardin clos, d'une étendue minima 300m, sera annexé à toutes les écoles primaires⁴⁴¹. Cela est cependant rapidement nuancé par arrêté du 27 juillet 1882 qui précise que cela doit avoir lieu « partout où il est possible »⁴⁴². Les rapports de 1888 rédigés par les inspecteurs primaires à propos de l'enseignement agricole mettent en lumière, une fois de plus, la difficile implantation des jardins scolaires dans les écoles, puisque la proposition d'annexer un jardin scolaire à chaque école y est de nouveau rappelée. Concernant l'arrondissement de Saumur, l'idée que le jardin scolaire ait une superficie d'au moins 10 ares est approuvée lors des conférences pédagogiques de 1888 dans deux cantons sur cinq⁴⁴³. Cette superficie semble probablement trop grande pour que les projets soient alors réalisables, puisque la proposition selon laquelle « à l'école sera toujours annexée un jardin » est approuvée à l'unanimité⁴⁴⁴.

À l'inverse, le jardin de l'école normale semble de taille relativement importante, comme le suggère la photographie du jardin de l'école normale datant de 1870⁴⁴⁵.



Illustration 2 : Le jardin de l'école normale en 1870⁴⁴⁶

Une lettre du directeur du 1863 rapport ainsi qu'il a alors une superficie de 1 ha 70 ares et 30 centiares⁴⁴⁷. Par comparaison aux données révélées par l'enquête menée en 1869 sur l'enseignement agricole dans les écoles normales

⁴⁴¹ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin... *op.cit.* p. 136

⁴⁴² Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin...*op.cit.* p. 136

⁴⁴³ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

⁴⁴⁴ *Id.*

⁴⁴⁵ ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 1519, photographie, Vue des bâtiments et de la chapelle de l'école normale, prise du jardin, 1870

⁴⁴⁶ ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 1519, photographie, Vue des bâtiments et de la chapelle de l'école normale, prise du jardin, 1870

⁴⁴⁷ ADML, 398 T 6, Rapport des délibérations du conseil de surveillance de l'école normale, 15 et 16 juin 1863

cela semble peu, mais toutefois correct. En effet, la superficie des jardins des écoles normales est alors comprise entre 6 ares et 6 hectares, mais elle reste pour 67% des 55 écoles normales enseignant l'agriculture inférieure à 200 ares⁴⁴⁸. L'école normale d'Angers fait donc partie de cette dernière catégorie. L'enquête de 1873 montre que la superficie moyenne des jardins des écoles normales diminue, puisqu'elle est alors comprise entre 3 ares et 2 hectares, sachant que la moyenne est de 50 ares⁴⁴⁹.

L'inégalité de la superficie des jardins d'écoles a des conséquences sur l'organisation et la composition de cet espace. En effet, cela ne permet pas d'envisager les mêmes cultures. L'enseignement dispensé dans cet espace, la participation des élèves sont alors différents, car ils dépendent du jardin.

2) Un espace aménagé par un investissement dans le végétal

La réalisation du jardin scolaire dans cet espace nécessite des investissements financiers, en particulier dans le végétal, qui constitue le matériau premier du jardin. Or, si ces dépenses sont relativement importantes pour l'école normale, elles semblent faire difficulté dans certaines communes, ce qui peut poser un obstacle à la réalisation des jardins d'écoles. Cela d'autant plus que la réalisation d'un jardin ne constitue pas un aménagement prioritaire pour les écoles, dans la mesure où les locaux scolaires et le logement de l'instituteur sont un poste de dépenses incontournable. Dans la réalisation de ces jardins, l'achat de certains végétaux représente un certain poids financier.

En effet, les sommiers de l'école normale montrent que les dépenses les plus importantes concernent l'achat d'arbres dans les années 1870. Cela peut s'expliquer par l'injonction du rapport de l'inspecteur général de l'agriculture Zielinski en 1868 qui précise que « les plantations existant dans le jardin annexé à l'école devraient être augmentées dans une forte proportion en rapport avec le nombre d'élèves qui ont à apprendre la taille et la conduite des jeunes arbres »⁴⁵⁰. Sous des dénominations diverses (« arbres fruitiers et d'ornement » pour l'année 1870⁴⁵¹, « arbres divers » en 1870 et en 1878⁴⁵²), ils représentent 693,14 francs au total, soit 82,2 % de l'achat de végétaux nécessaires pour la réalisation du jardin de l'école normale. L'achat de graines intervient en second lieu.

⁴⁴⁸ Thérèse Charmasson, « L'enseignement agricole et horticole... », *op.cit.*, p.52

⁴⁴⁹ Thérèse Charmasson, Michel Duvigneau, Anne-Marie Lelorrain, (et al.), *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire...op.cit* p.56

⁴⁵⁰ ADML, 448 T 7, Lettre de Victor Duruy, 9 mai 1868

⁴⁵¹ ADML, 462 T 25, Livres de comptes, 1870

⁴⁵² ADML, 462 T 25, Livres de comptes, 1870 et 1878

Année	Achat d'arbres en francs	Achat de graines en francs	Achat de plants en francs	Total en francs
1867	Non précisé	Non précisé		
1868	119,75			119,75
1870	181,19			181,19
1873	59,4	100,15	Non précisé	159,55 (minimum)
1874	234,05			234,05
1878	98,75			98,75
1879		Non précisé		
1880	29,45			29,45
1881		20,20		20,20
Total en francs	693,14	120,35		842,94

Tableau 2 : Dépenses réalisées par l'école normale pour le jardin : le végétal⁴⁵³

Cet achat, associé aux frais de plantation, peut se révéler relativement lourd. En effet, la lettre du directeur de l'école normale du 16 mai 1868 précise que « nos plantations d'arbres suscite de très grands frais [...] Il nous faudrait un crédit extraordinaire de 1600 francs au moins pour faire tout de suite ce que nous ne pouvons achever que dans l'espace de 4 ans avec le crédit ordinaire »⁴⁵⁴. L'aspect financier dû à l'achat et à la réalisation des plantations pour l'aménagement du jardin est aussi une contrainte qui freine l'élaboration du jardin à l'école normale. En effet, depuis la loi Guizot de 1833, les conseils généraux des départements sont chargés du financement et de l'entretien des écoles normales⁴⁵⁵. Le rapport des délibérations du conseil général de Maine-et-Loire montre ainsi qu'un crédit a été accordé à l'école normale en raison de travaux à hauteur de 5 049, 7 francs, mais ne mentionne pas de crédits exceptionnels pour l'aménagement du jardin⁴⁵⁶. Le rapport du 15 juillet 1867 souligne en outre qu'en « attendant que nos nouvelles plantations deviennent des arbres un peu plus grands, nous avons conduit les élèves dans les jardins les mieux tenus »⁴⁵⁷, ce qui ajoute à la contrainte financière soulevée plus haut une contrainte temporelle.

En ce qui concerne les écoles primaires, l'achat de plantes pour réaliser le jardin scolaire semble nettement plus difficile. Le rapport de l'inspecteur de Saumur en 1888 note que, lors des conférences pédagogiques, quatre cantons demandent que « Monsieur le préfet [veuille] bien inviter les communes à améliorer les jardins des écoles, cette

⁴⁵³ Tableau réalisé à partir des informations données par les sommiers de l'école normale, ADML, 462 T 25, Livres de comptes de l'école normale, 1863-1881

⁴⁵⁴ ADML, 448 T 7, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 16 mai 1868

⁴⁵⁵ Christian Bouyer, *La grande aventure des Écoles Normales...op.cit.*, p.56 et 88

⁴⁵⁶ Conseil Général de Maine-et-Loire, Rapport des délibérations, 1868. Disponible sur Gallica

[URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5828786w/f119.item.r=%C3%A9cole%20normale>]

⁴⁵⁷ ADML, 15 T 14, Rapport sur la situation générale de l'école normale primaire d'Angers, 15 juillet 1867

intervention de l'Administration est indispensable pour la plantation des arbres »⁴⁵⁸. La responsabilité de l'aménagement du jardin scolaire revient en effet aux communes afin d'éviter que l'investissement parfois important pour certains végétaux, en particulier pour les arbres fruitiers, ne soit à la charge des instituteurs (dont certains récupéraient à leur départ les arbres achetés)⁴⁵⁹. La difficile participation des communes à l'aménagement de ces jardins, en particulier pour l'achat d'arbres, est donc un problème soulevé par les instituteurs (et les inspecteurs). Or, cela concerne principalement l'achat d'arbres, indispensables à la mise en place d'un enseignement pratique de l'arboriculture développé dans les programmes⁴⁶⁰, et constituant un investissement plus important.

Les sommes consacrées à l'achat de végétaux pour les jardins scolaires sont moindres, puisqu'elles reposent principalement sur les communes. Ainsi, sur les 198 réponses à l'enquête menée en 1873 par le préfet de Maine-et-Loire sur les maisons d'écoles, afin d'évaluer les investissements nécessaires à l'amélioration du cadre scolaire, 35 traitent d'investissements à réaliser dans le jardin, dont 22 dans la rubrique « plantations et jardin ». Pour les autres communes, la question des améliorations à apporter au jardin scolaire ne se pose peut-être pas. Les maires des communes de Saint-Rémy-en-Mauges et d'Armaillé précisent ainsi dans cette rubrique que le jardin est « bien planté », par conséquent aucune dépense n'est prévue à ce sujet⁴⁶¹. Le projet d'améliorer le jardin scolaire et en particulier les plantations ne concerne par conséquent que 11 % des communes interrogées. Les sommes estimées nécessaires aux plantations par ces vingt-deux communes sont variables, comme le montre le tableau suivant.

Estimation des frais de plantation	0 à 49 f.	50 à 99 f.	100 à 149 f.	150 à 199 f.	200 à 249 f.	Plus de 250 f.
Nombre de communes	15	3	2	0	1	1

Tableau 3 : Estimation des sommes nécessaires au jardin et aux plantations⁴⁶²

Le tableau montre que pour ces communes, les sommes estimées nécessaires à la plantation du jardin sont en général peu élevées. En effet, sur les 15 communes qui consacrent moins de 50 francs à cela, quatre estiment ces dépenses à 10 francs, le même nombre les estime à 20 francs, deux communes estiment cela à 15 francs et trois à 30 francs. La moyenne des dépenses s'élève à 57, 50 francs, ce qui est dû à une commune qui estime ces frais à 400 francs, mais la médiane de ces estimations est de 30 francs, c'est-à-dire que la moitié des communes compte investir moins, ou plus, de 30 francs pour les plantations. Le maire de la commune de Saint-Philbert-en-Mauges précise, suite à la demande de 200 francs pour les frais de plantations au jardin que « la commune n'a aucune ressources »⁴⁶³.

⁴⁵⁸ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

⁴⁵⁹ Thérèse Charmasson, Anne-Marie Lelorrain, Yannick Ripa, *L'enseignement agricole et vétérinaire...op.cit.*, p. CIII

⁴⁶⁰ *Id.*

⁴⁶¹ ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'écoles, communes de Saint-Rémy-en-Mauges et Armaillé, 1873

⁴⁶² Tableau réalisé à partir des réponses à l'enquête sur les maisons d'écoles, ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'écoles, 1873

⁴⁶³ ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'écoles, commune de Saint-Philbert-en-Mauges, 1873

Le fait que l'aménagement du jardin apparaisse parfois comme un investissement conséquent, voire impossible pour certaines communes, induit un décalage entre l'ambition attachée à l'enseignement horticole et les moyens mis en œuvre pour permettre cet enseignement. De plus, cet écart signifie que l'apprentissage de techniques horticoles et arboricoles par les maîtres à l'école normale ne peut pas toujours être transmis à l'école primaire, car les investissements dans la plantation du jardin ne mettent pas à disposition les mêmes végétaux, ce qui ne permet pas les mêmes travaux. Cela est aussi valable pour les inégalités produites entre les écoles à propos du type d'enseignement pouvant être dispensé.

3) Les équipements et les outils de travail

Enfin, l'aménagement du jardin nécessite des équipements spécifiques nécessaires à l'apprentissage de certaines techniques horticoles, ainsi que des outils pour pouvoir mettre en pratique cet enseignement. À ce propos, l'école normale semble relativement bien pourvue, ce qui permet de faire travailler les élèves-maîtres lors des créneaux prévus à cet effet. Néanmoins, la situation des écoles primaires marque une fois encore un décalage important avec les moyens utilisés à l'école normale, tout en laissant pour certains aspects peu de traces dans les sources.

Dans un premier temps, l'école normale dispose de divers équipements qui permettent l'apprentissage de techniques horticoles variées, ce qui ne semble pas pouvoir être le cas des écoles primaires. Ainsi, les sommiers de l'école normale mentionnent régulièrement l'achat de « fournitures diverses pour le jardin », dont certaines précisées sont répertoriées dans le tableau ci-dessous⁴⁶⁴.

Matériel	Années
Fer pour les arbres fruitiers	1870
Ferrures de contre-espaliers	1880
Treillage	1867, 1874, 1875
Poteaux et supports en fer	1875, 1876
Pommeaux de châssis	1871
Serre	1877
Cloches (15)	1873
Pots à fleurs (10)	1873
Irrigateur (réparation)	1877
Pompe et tuyau de caoutchouc (réparation)	1873

Tableau 4 : Matériel horticole de l'école normale

⁴⁶⁴ Tableau réalisé à partir des informations données par les sommiers de l'école normale, ADML, 462 T 25, Livres de comptes de l'école normale, 1863-1881

Cela montre que l'école normale dispose du matériel nécessaire à l'enseignement de techniques arboricoles, notamment le palissage des arbres fruitiers. Cette technique largement pratiquée dès XVII^e siècle permet de s'adapter à un espace restreint tout en augmentant la qualité des fruits et en donnant des qualités esthétiques à l'arbre⁴⁶⁵. Cela se répand dans la société, mais nécessite l'apprentissage d'un savoir-faire qui est estimé par certains inspecteurs peu présent dans le monde rural en Maine-et-Loire au milieu du XIX^e siècle⁴⁶⁶. Cela peut s'expliquer par le fait que si cette technique est utilisée dans les jardins de l'élite comme des paysans, elle est peu utilisée pour les arbres cultivés en plein champ⁴⁶⁷. L'enseignement de techniques de taille diverses et variées à l'école normale est jugé indispensable, d'autant plus que la plupart des maîtres sont issus du monde rural⁴⁶⁸. De même, le matériel nécessaire à l'utilisation de techniques maraîchères permettant de cultiver des végétaux précoces, plus fragiles, est présent avec la mention des cloches, des châssis et de la serre⁴⁶⁹. L'installation d'une pépinière est évoquée dans un rapport du directeur de l'école normale pour l'année 1868⁴⁷⁰, suite au rapport de l'inspecteur général de l'agriculture Zielinski (dont les conclusions sont rapportées dans une lettre de Victor Duruy du adressées au préfet de Maine-et-Loire), selon lequel « une pépinière pourrait être utilement établie »⁴⁷¹. Cette dernière peut servir à la production de plants pour le jardin de l'école normale, voire pour les écoles primaires du département. Le forçage par l'utilisation du châssis ou des cloches de verre⁴⁷², technique présente dès le XVII^e siècle, est répandue au XIX^e siècle dans le maraîchage afin d'obtenir des légumes précoces. Cela permet une « domestication du climat »⁴⁷³. Ces procédés peuvent donc être enseignés à l'école normale. La serre, de la même façon, permet d'accélérer la précocité des produits tout en permettant la culture de végétaux plus rares, bien que ces usages ne soient pas précisés concernant l'école normale. Cependant, même si les serres sont plus accessibles dans la seconde partie du XIX^e siècle avec l'abolition de la taxe sur le vitrage en 1845⁴⁷⁴, cela représente un investissement relativement important, à hauteur de 192,35 franc pour celle de l'école normale en 1877⁴⁷⁵. Un rapport du 25 juillet 1893 mentionne qu'elle a de plus été agrandie et placée dans un endroit mieux situé,⁴⁷⁶ ce qui contribue à améliorer l'enseignement horticole.

Dès lors, cet investissement n'est que peu accessible aux écoles primaires. Les réponses à l'enquête de 1873 sur les maisons d'école, en effet, ne mentionnent pas ce type d'équipement, puisque les dépenses envisagées pour

⁴⁶⁵ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p. 109

⁴⁶⁶ Un rapport de l'inspecteur primaire de Beaupréau de 1857 précise que l'instituteur de Liré passe au domicile des familles de ses élèves pour « tailler, écussonner ou greffer les sujets qui auront été préparés à cette destination ». ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Beaupréau, 5 janvier 1857

⁴⁶⁷ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p. 67

⁴⁶⁸ Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école... op. cit.*, p.61

⁴⁶⁹ ADML, 462 T 25, Livres de comptes de l'école normale, 1863-1881

⁴⁷⁰ ADML, 448 T 7, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 16 mai 1868

⁴⁷¹ ADML, 444 T 1, Lettre de Victor Duruy au Préfet de Maine-et-Loire, 9 mai 1868

⁴⁷² Philippe Prévôt, *Histoire du jardin*, Paris : Ulmer, 2016 p. 163 et Manuel Pluvinaud, Florence Weber, *Les jardins populaires : pratiques culturelles, usages de l'espace, enjeux culturels*, Ministère de la culture, 1992 p.65

⁴⁷³ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.60

⁴⁷⁴ Philippe Prévôt, *Histoire du jardin...op.cit.*, p.197

⁴⁷⁵ ADML, 462 T 25, Livres de comptes de l'école normale, 1877

⁴⁷⁶ ADML, Rapport sur la situation matérielle de l'école normale, 25 juillet 1893

l'aménagement du jardin concernent la clôture du jardin pour les communes de Morannes, de Cuon et de Saint-Germain, ce qui est évalué de 30 francs à 646 francs, ou l'achat d'une pompe pour la commune de Maulévrier (100 francs)⁴⁷⁷. Cet investissement n'est même pas envisageable pour la commune de Gesté, qui précise que « les murs du jardin ne sont pas faits mais la dépense est trop considérable pour que, dans la situation de la commune, elle soit effectuée »⁴⁷⁸. Toutefois, le plan du jardin d'école de la Pommeraye mentionne la présence d'une serre, tandis que la présence d'une plate-bande aux primeurs peut laisser supposer l'emploi de châssis⁴⁷⁹. Cela n'est cependant pas certain puisque cette plate-bande est réalisée le long d'un mur orienté au sud-est, ce qui peut suffire à la culture de primeurs pour Pierre Joigneaux⁴⁸⁰. Cette école, récompensée en 1869 pour son jardin, semble cependant être une exception⁴⁸¹.

Ensuite, l'enseignement pratique de l'horticulture ne peut se faire sans outils de jardinage. Or, si ces derniers sont mentionnés dans les sommiers de l'école normale, ils ne sont pas présents dans les inventaires du matériel des écoles primaires consultés aux archives départementales⁴⁸². Cela n'empêche cependant pas plusieurs écoles de mener des travaux horticoles auxquels participent les élèves, et le peu d'inventaires conservés peut expliquer l'absence d'outils dans les sources consultées. De plus, il est possible que les outils ne soient pas systématiquement comptés dans les inventaires, puisque si leur présence est mentionnée dans les livres de comptes de l'école normale, à titre d'achat ou de réparations, ils ne sont pas non plus mentionnés dans les inventaires du matériel de l'école normale⁴⁸³. Cela mène à penser qu'il en est peut-être de même pour les écoles primaires. Des « sécateurs pour les plus grands » sont néanmoins évoqués dans la conférence pédagogique du canton de Montfaucon, le 17 novembre 1897, ce qui laisse supposer que les écoles rurales qui pratiquent un enseignement horticole disposent de quelques outils utilisés par les enfants, sans que cela permette de déterminer s'ils sont adaptés à leur âge⁴⁸⁴. Cependant, certains outils utilisés lors de l'enseignement pratique de l'agriculture et de l'horticulture sont mentionnés dans les livres de comptes de l'école normale, le plus souvent sous la mention « instruments de jardinage », ou parfois « ustensile de jardinage » ou « outils »⁴⁸⁵. Certains outils sont cités, tels que les brouettes et les arrosoirs⁴⁸⁶. Ainsi, en 1868 est mentionnée la réparation de douze arrosoirs, puis de nouveau huit arrosoirs sont réparés en 1870, huit brouettes sont réparées en 1871, et trois nouvelles achetées en 1873⁴⁸⁷. Le rapport sur la situation de l'école normale du 15 juillet 1867 précise que, pour l'année suivante, « chaque

⁴⁷⁷ ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'écoles, communes de Morannes, Cuon, Saint-Germain Maulévrier, 1873

⁴⁷⁸ ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'écoles, commune de Gesté, 1873

⁴⁷⁹ ADML, collection Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896]

⁴⁸⁰ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage et la culture des arbres fruitiers*, Paris : Librairie agricole de la maison rustique, 1865, p. 11 [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

⁴⁸¹ ADML, 454 T 1, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet sur l'exposition scolaire, 4 juin 1869

⁴⁸² ADML, 43 ALPHA 285, école élémentaire des Cordeliers : inventaire du matériel scolaire, du matériel d'enseignement, des livres d'étude et des ouvrages de la bibliothèque (1872-1953). Listes des élèves passant en classe supérieure et redoublants, 1872-1954

⁴⁸³ ADML, 398 T 6, Bâtiments, mobilier et bibliothèque de l'école normale de garçons, délibérations, correspondance, rapports, inventaires, plans et devis, 1839-1906

⁴⁸⁴ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique du canton de Montfaucon, 17 novembre 1897

⁴⁸⁵ ADML, 462 T 25, Sommiers de l'école normale, 1863-1881

⁴⁸⁶ *Id.*

⁴⁸⁷ *Id.*

élève aura sa serpette » pour participer à la taille des arbres fruitiers⁴⁸⁸. En effet, les écoles normales sont tenues de disposer du matériel nécessaire, en particulier des outils de jardinage pour l'enseignement horticole. En effet, le décret du 29 janvier 1890 du ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts cite dans la partie relative au « matériel d'enseignement à usage collectif », les « meubles, instruments, appareils et outils pour la musique, le jardinage et le travail manuel »⁴⁸⁹.

Si cet aspect matériel, concernant les outils, est relativement peu évoqué dans les sources, c'est probablement parce qu'il semble évident et secondaire, et ne constitue pas un investissement important, contrairement aux équipements plus techniques. Cela est pourtant davantage cité et semble plus présent dans les écoles normales que dans les écoles primaires, à l'instar des équipements techniques. Le difficile investissement institutionnel en faveur de cet enseignement dans les écoles primaires est une fois de plus souligné. Cela montre aussi le décalage éventuel entre la formation reçue par les maîtres et celle qu'ils sont en mesure de donner à leurs élèves, limitée en partie par le manque de moyens matériels, que cela concerne l'aménagement du jardin et les techniques horticoles pouvant y être déployées ou l'espace disponible. Le choix des végétaux et leur disposition ne dépend pas seulement de ces critères matériels. Le contexte socio-culturel, les fonctions attribuées au jardin scolaire participent à ces choix, et donnent au végétal une place particulière.

II- Le végétal : des choix, valeurs et fonctions déterminés pour le jardin scolaire

Le végétal est un composant ordinaire des jardins. Les choix réalisés relèvent cependant de valeurs et de représentations socio-culturelles qui, en raison de la fonction pédagogique du jardin scolaire, sont primordiaux. Il s'agit alors de comprendre la disposition des plantes dans cet espace, l'organisation du jardin scolaire, et la sélection des végétaux, qu'elle soit conseillée ou appliquée. Les fonctions attribuées aux végétaux dans ce cadre pédagogique induisent une certaine représentation de leur place et de leur rôle par rapport à l'homme, plus particulièrement à l'enfant.

A) Les végétaux dans le jardin : des espaces instructifs

Tout d'abord, la disposition des plantes dans le jardin relève d'une façon de penser, d'organiser le jardin qui dépend de critères culturels, utilitaires et pédagogiques. Certains espaces sont spécifiques au jardin scolaire, qui bien que consacré à des leçons d'horticulture pratiques est aussi étroitement lié à l'enseignement agricole et scientifique par les expériences réalisées.

⁴⁸⁸ ADML, 15 T 14, Rapport du directeur de l'école normale, 15 juillet 1867

⁴⁸⁹ ADML, 62 T 8, Décret, 29 janvier 1890, p.5

1) Une stricte répartition des végétaux

L'organisation interne de l'espace du jardin est peu connue, et diverge certainement suivant les écoles. Cependant, pour le Maine-et-Loire, deux plans sont conservés et permettent d'appréhender l'organisation de certains jardins. Ces plans sont réalisés par Francis Simon, instituteur à Drain et à La Pommeraye, sur des couvertures de cahiers illustrées par un plan de l'école. Il faut noter à ce propos le caractère sans doute particulier et exceptionnel de ces jardins, mis en lumière par le fait que ces jardins sont dessinés donc probablement considérés comme exemplaires. Pour celui de la Pommeraye, l'instituteur précédant Francis Simon, M. David, a obtenu une médaille lors de l'exposition scolaire de 1869 pour la tenue de son jardin et la diffusion de l'enseignement horticole⁴⁹⁰. Le jardin de Drain a une étendue de 4 ares⁴⁹¹ tandis que celui de la Pommeraye dispose d'un espace plus grand, d'environ 14 ares. L'espace disponible a alors une influence sur le contenu et la disposition du jardin, puisque celui de la Pommeraye, plus grand, contient une plus grande diversité d'espaces et de cultures. La division de l'espace en différents carrés dédiés chacun à une culture spécifique ou à un carré de démonstration -ce qui est la norme pour les jardins scolaires⁴⁹²- est le principe appliqué dans ces deux plans. Un rapport d'inspection de l'école de Saint-Martin-du-Fouilloux indique en outre que « M. Simon a organisé un petit jardin botanique ». Cela n'est pas présent dans les plans des jardins des deux écoles dans lesquelles il enseigne par la suite, mais montre la diversité des espaces qui peuvent être construits dans le jardin scolaire⁴⁹³. Cet espace particulier permet d'apprendre à reconnaître les différentes plantes de la région et à les classer en fonction des familles auxquelles elles appartiennent et peut servir aux leçons de botanique⁴⁹⁴.



Illustration 3: Plan du jardin de l'école primaire publique de garçons de Drain⁴⁹⁵

⁴⁹⁰ ADML, 454 T 1, Rapport de l'inspecteur primaire sur l'exposition scolaire, 4 juin 1869

⁴⁹¹ Archives municipales de Drain, 3 D 1, Monographie de Francis Simon, Histoire de Drain, XIX^e-2004

⁴⁹² Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil...*op.cit.*, 102-103

⁴⁹³ ADML, 93 ALPHA 11, Rapport d'inspection de l'école primaire publiques de garçons de Saint-Martin-du-Fouilloux, dirigée par Francis Simon, 24 février 1888

⁴⁹⁴ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil...*op.cit.*, p.102-103

⁴⁹⁵ ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 3804 01, Plan du bourg et élévation de la façade de l'église neuve : dessin, s.d. (fin XIX^e). Le document complet est en annexe 6.

La distinction rigoureuse entre les espaces réservés au jardin potager, au verger, à la culture de plantes d'ornement, ou de plantes médicinales est évidente. Elle se veut avant tout pédagogique et morale⁴⁹⁶, et se fait selon la destination utilitaire, la fonction de chaque plante, ce que montre par exemple l'attribution d'un carré aux plantes médicinales⁴⁹⁷. Elle dépend en outre de critères saisonniers, liés aux techniques de cultures utilisées, car les légumes primeurs sont distingués du potager⁴⁹⁸. Ces légumes sont cultivés de façon plus précoce, parfois à l'aide de cloches, de châssis ou grâce à la protection du mur⁴⁹⁹. Cette répartition semble aussi concerner d'autres jardins scolaires. Lors de la conférence pédagogique de Montfaucon en 1897, il est recommandé de conduire « les élèves au jardin, et au verger », ce qui suppose la séparation de ces espaces. Alors que les arbres fruitiers et les fleurs sont souvent mêlés au potager des jardins ruraux⁵⁰⁰, ce n'est pas le cas du jardin scolaire, dans lequel ces espaces sont distinctement séparés.

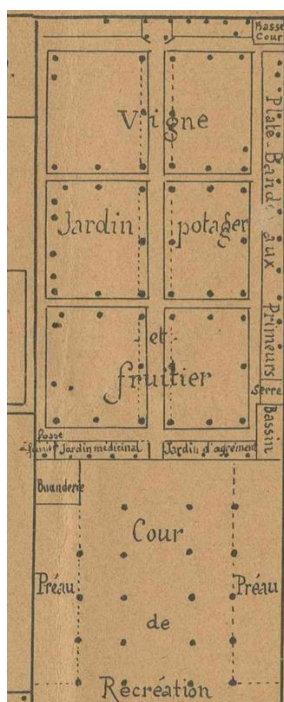


Illustration 4 : Plan du jardin de l'école primaire publique de garçons de la Pommeraye⁵⁰¹

La fonction pédagogique de cette organisation est soulignée lors des conférences pédagogiques de 1903. L'exemple d'un plan de jardin scolaire réalisé par René Leblanc, inspecteur général de l'Instruction Publique pour l'enseignement manuel et expérimental, est distribué aux instituteurs⁵⁰². Ce plan, présenté comme « un plan de jardin

⁴⁹⁶ *Id.* p. 102

⁴⁹⁷ ADML, collection Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896]

⁴⁹⁸ *Id.*

⁴⁹⁹ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.60

⁵⁰⁰ Françoise Dubost, *Côté jardin...op.cit.*, p.144, et Jack Goody, *La culture des fleurs...op.cit.*, p.347

⁵⁰¹ ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896]. Le document complet est en annexe 7.

⁵⁰² ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 28 octobre 1903

scolaire modèle », ⁵⁰³ n'a malheureusement pas été retrouvé. Les explications et conseils donnés dans les conférences pédagogiques sur ce plan fournissent toutefois quelques indications. L'organisation interne de cet espace semble primordiale. En effet, après avoir distribué ce plan, l'inspecteur « en fait remarquer la répartition » ⁵⁰⁴, et il est important que cet espace soit organisé avant de l'utiliser comme support pédagogique. En effet, lors de la conférence pédagogique de Segré il est précisé que « le jardin scolaire une fois organisé on pourra tenter diverses expériences » ⁵⁰⁵.

Enfin, l'organisation interne du jardin doit représenter la diversité variétale de la région. Il est rappelé à Châteauneuf-sur-Sarthe que le programme d'agriculture « doit être approprié à la contrée, car la culture varie avec les régions » ⁵⁰⁶. Cette exigence est aussi présente pour certaines cultures réalisées dans le jardin scolaire. En effet, lors de la conférence pédagogique de Saint-Florent-le-Vieil en 1897, il est précisé que « dans les pays de vignoble, [l'instituteur] initiera, au printemps, ses élèves au greffage de la vigne » ⁵⁰⁷. Le jardin scolaire de la Pommeraye comporte de même deux carrés consacrés à la culture des vignes ⁵⁰⁸. Enfin, lorsqu'il est recommandé de réaliser des expériences dans le jardin scolaire en 1897, il est proposé que « dans ce pays où les prairies dominent on pourrait faire des expériences sur la composition de celles-ci » ⁵⁰⁹.

Il s'agit alors bien de donner aux enfants, par l'intermédiaire du jardin scolaire, une représentation condensée de leur environnement quotidien. L'organisation du jardin permet alors à l'enfant d'organiser sa pensée, de classer les végétaux et de structurer méthodiquement sa représentation du monde, de la nature (en particulier en fonction des notions de l'utile et du nuisible) ⁵¹⁰. Cela revêt aussi une importance morale, car éduque l'enfant à l'ordre. L'élève doit aussi comprendre le fonctionnement de cet environnement, en déduire les lois et être capable de le maîtriser pour l'améliorer, en augmenter le rendement. Cela, en lien avec l'enseignement agricole et scientifique, donne au jardin une fonction expérimentale, établie dans des espaces particuliers.

2) Un jardin scientifique et expérimental

Cette dimension scientifique et expérimentale apporte des caractéristiques spécifiques à cet espace, concernant le choix des plantes, leur place et leur fonction. L'objectif de cet espace est alors d'étudier le fonctionnement des plantes, l'importance de la qualité du sol, les effets du fumier, des engrais (nitrate de soude, chlorure de potassium...) de la lumière, etc., ce que développe René Leblanc ⁵¹¹. Cette dimension expérimentale est aussi exprimée par une

⁵⁰³ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 28 octobre 1903

⁵⁰⁴ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence de Châteauneuf-sur-Sarthe, 23 octobre 1903

⁵⁰⁵ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 28 octobre 1903

⁵⁰⁶ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Châteauneuf-sur-Sarthe, 11 octobre 1897

⁵⁰⁷ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Saint-Florent-le-Vieil, 16 octobre 1897

⁵⁰⁸ ADML, collection Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896]

⁵⁰⁹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Pouancé, 20 octobre 1903

⁵¹⁰ Marie-Claire, Lepape « Vérités, vertus...*op.cit.*, p.206

⁵¹¹ René Leblanc, *Extrait de « l'enseignement agricole » : Expériences scientifiques et agricoles pour l'école primaire* (deuxième édition), Paris : Larousse, 1896, p.39 [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

métaphore de Pierre Joigneaux, selon lequel « le jardin est à la grande propriété ce que le petit laboratoire est à la grande usine »⁵¹².

En effet, à partir de 1888 dans les rapports des inspecteurs, le jardin scolaire est assimilé à un champ d'expériences. L'inspecteur de la première circonscription d'Angers, en se basant sur les conclusions des conférences pédagogiques, indique que « le jardin de l'instituteur, du point de vue de l'horticulture, peut servir de champ d'expérience »⁵¹³. L'inspecteur de Baugé rejoint ce point de vue en affirmant que « le jardin de l'instituteur sert de champ d'expériences »⁵¹⁴, là aussi uniquement en ce qui concerne l'enseignement horticole. La notion de champ d'expérience apparaît en 1885, lorsque sont attribuées aux professeurs départementaux d'agriculture les fonctions de recherche, d'expérimentation et de conseil⁵¹⁵. Il s'agit alors de faire des essais comparatifs d'engrais (engrais chimiques, fumier, amendements) sur diverses cultures dans des champs d'expériences. Ceux-ci sont un espace de recherches, de multiples essais dans le but de trouver les meilleures méthodes pour augmenter le rendement des cultures. Si les résultats sont concluants, les cultures avec engrais sont ensuite réalisées dans des champs de démonstrations. Cela contribue à mettre « sous les yeux des paysans une agriculture différente »⁵¹⁶. L'objectif est de vulgariser l'utilisation des engrais en prouvant leur efficacité par rapport à une culture sans engrais, qui sert de témoin⁵¹⁷. Cette notion est alors transposée aux jardins scolaires en ce qui concerne l'horticulture. Il est en effet admis que « le champ d'expérience aux mains de l'instituteur n'est qu'une utopie », que cela « ne donnerait aucun résultat »⁵¹⁸. Cela signifie que l'instituteur est chargé de faire des expériences portant sur l'utilisation de divers engrais et amendements sur les cultures du jardin d'école, probablement surtout sur les cultures maraîchères et peut-être fruitières.

Suite à l'échec des champs d'expérience en Maine-et-Loire lancés par Georges Ville en 1893 et confiés aux instituteurs⁵¹⁹, la fonction de champ d'expériences attribuée au jardin scolaire change légèrement d'orientation. De 1893 à 1903, cette fonction ne concerne pas seulement l'horticulture. De plus, une hésitation entre champ d'expérience et champ de démonstration se dessine. Lors de la conférence pédagogique de Montreuil en 1897, l'inspecteur primaire rappelle que « dès 1893, il [...] leur avait recommandé d'instaurer des cultures en pots et des champs de démonstration »⁵²⁰. L'insertion du champ de démonstration dans l'espace réservé au jardin scolaire est moins évidente, car cette recommandation laisse supposer qu'il peut s'agir d'un espace extérieur. En 1897, les champs de démonstration sont encore présents, mais seul le canton de Montreuil en fait mention⁵²¹. Cet espace semble ensuite transposé dans le

⁵¹² Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage et la culture des arbres fruitiers*, Paris : Librairie agricole de la maison rustique, 1865, p. 6 [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

⁵¹³ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, premier arrondissement, 18 décembre 1888

⁵¹⁴ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé, 16 novembre 1888

⁵¹⁵ Thérèse Charmasson, Anne-Marie Lelorrain, Yannick Ripa, *L'enseignement agricole et vétérinaire...op.cit.*, p. CVIII

⁵¹⁶ Claude Grignon, « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n°1, janvier 1975, p.78

⁵¹⁷ Thérèse Charmasson, Michel Duvigneau, Anne-Marie Lelorrain, (et al.), *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire...op.cit* p, p.58

⁵¹⁸ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, premier arrondissement, 18 décembre 1888

⁵¹⁹ Michel Quinton, « L'agriculture et l'école primaire publique...op.cit. », p.85

⁵²⁰ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Montreuil-Bellay, 22 octobre 1897

⁵²¹ *Id.*

cadre scolaire en partie grâce à l'utilisation du jardin, ce dont témoignent les conférences pédagogiques de 1897. Celle de Champtoceaux rappelle que « le jardin est un champ d'expériences » et conseille, en ce qui concerne les notions agricoles, de réaliser « des cultures en pots et dans un carré du jardin »⁵²². Celle de Segré indique que « beaucoup d'instituteurs n'ont pas de champ d'expériences, ils ont dû sacrifier un petit coin de leur jardin »⁵²³. À Saumur, il est précisé que « dans la belle saison il sera fait de l'agriculture, des expériences et des cultures fréquentes »⁵²⁴. Le jardin doit de ce fait contenir aussi des plantes agricoles, bien que leur nature et les variétés ne soient pas précisées. Il est suggéré en 1903 de faire des expériences sur la composition des prairies⁵²⁵. Le livre de René Leblanc, vivement recommandé en 1903, propose des graminées fourragères (paturin, fétuque, vulpin, etc) et des légumineuses fourragères (luzerne, sainfoin, trèfle entre autres)⁵²⁶. Il propose néanmoins quelques expériences d'utilisation d'engrais sur des plantes maraîchères⁵²⁷. En 1903, cette notion est toujours présente. Il est recommandé au Lion d'Angers que « tout instituteur possédant un jardin peut en distraire une partie qui deviendra le champ des expériences agricoles »⁵²⁸. La fonction de champ d'expérience attribuée au jardin est cependant aussi concurrencée par l'idée de se servir du jardin comme champ de démonstration. La conférence pédagogique de Doué-la-Fontaine incite à ce que « le jardin soit [le] premier champ de démonstration »⁵²⁹, ce qui est aussi rappelé en 1903 au Lion d'Angers et à Pouancé⁵³⁰. Une question se pose alors : concurrence ou confusion des termes ? Il semble plus probable qu'il s'agisse d'une simple confusion dans l'utilisation des termes « expérience » et « démonstration » dans le cas des jardins scolaires, puisque les mêmes comparaisons sur l'utilisation des engrais et autres amendements sur la croissance des plantes, cultivées dans le jardin ou en pots et caisses, semblent être réalisées. L'objectif est de prouver « que les engrais servent à quelque chose »⁵³¹, en rendant cela palpable, visible. La seule différence intervient peut-être dans le rôle attribué à l'enfant dans chacune de ces activités, auquel nous reviendrons.

3) La « réductibilité » du jardin

La « réductibilité » du jardin, développée par Marie-Claire Lepape, désigne notamment le fait que les cultures expérimentales et démonstratives réalisées au jardin soient transposables dans des espaces plus petits et déplaçables en classe, c'est-à-dire dans des pots⁵³². Cela concerne essentiellement les expériences réalisées avec des engrais, non les autres plantes du jardin (bien que les expériences puissent y être reproduites). L'utilisation des engrais doit être apprise

⁵²² ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Champtoceaux, 20 octobre 1897

⁵²³ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 20 octobre 1897

⁵²⁴ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Saumur, 30 octobre 1897

⁵²⁵ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Pouancé, 20 octobre 1903

⁵²⁶ René Leblanc, *Extrait de « l'enseignement agricole » : Expériences scientifiques et agricoles pour l'école primaire* (deuxième édition), Paris : Larousse, 1896, p.21 [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

⁵²⁷ René Leblanc, *Extrait de « l'enseignement agricole...op.cit.* p.149

⁵²⁸ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique du Lion d'Angers, 10 novembre 1903

⁵²⁹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Doué-la-Fontaine, 18 octobre 1897

⁵³⁰ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique du Lion d'Angers, 10 novembre 1903 et de la conférence pédagogique Pouancé, 20 octobre 1903

⁵³¹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Candé, 27 octobre 1903

⁵³² Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus...op.cit. », p. 207

par les maîtres à l'école normale déjà en 1866⁵³³, et ce point du programme est renforcé en 1885 par l'arrêté Goblet⁵³⁴. L'objectif est de réaliser une « banalisation des engrais chimiques »⁵³⁵.

L'utilisation des pots pour les expériences sur les engrais est, sous certains aspects, plus facile pour l'instituteur que les cultures réalisées au jardin. En effet, cela permet de déplacer le matériel dans la salle de classe, à condition que les pots soient « très propres »⁵³⁶. Cela semble être l'utilisation la plus courante des expériences en pots : servir de support à des leçons en classe⁵³⁷. L'enseignement agricole doit ainsi être théorique et scientifique en recourant à des démonstrations expérimentales⁵³⁸. Les pots sont ainsi les témoins des expériences réalisées sur l'utilisation des engrais, que cela concerne des cultures agricoles ou horticoles, indifféremment prises comme exemple par René Leblanc. Les expériences n'ont pas seulement lieu avec des engrais, elles concernent aussi différentes conditions de culture⁵³⁹. René Leblanc présente, sur la photographie suivante, des expériences réalisées en milieu stérile (verre cassé, etc.)⁵⁴⁰.



Illustration 5: Pots d'expériences sur haricots⁵⁴¹

Elles servent aussi à prouver visuellement la valeur des engrais, ce type d'expériences étant le plus fréquemment cité lors des conférences pédagogiques. Ces deux espaces, jardin et pots, sont présentés suivant les cas comme complémentaires ou distincts. En effet, la conférence pédagogique de Cholet en 1897 souligne que ces cultures seront réalisées « en pots et dans un carré du jardin »⁵⁴². Le jardin est alors une réplique, en plus grands, des cultures réalisées en pots, ce qui est aussi développé à Champtoceaux⁵⁴³. Cela suit l'idée développée par René Leblanc, selon lequel « on répétera [dans le jardin], en plus grand, quelques-unes des expériences en pots, de manière à comparer

⁵³³ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire... *op. cit.* p.69

⁵³⁴ *Id.*, p.78

⁵³⁵ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin...*op.cit.* p. 146

⁵³⁶ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Cholet, 6 novembre 1897

⁵³⁷ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil...*op.cit.* p.103

⁵³⁸ Michel Quinton, « L'agriculture et l'école primaire publique...*op.cit.*, p.77

⁵³⁹ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil...*op.cit.* p.103

⁵⁴⁰ René Leblanc, Extrait de « l'enseignement agricole...*op.cit.*, p.138

⁵⁴¹ René Leblanc, *Extrait de « l'enseignement agricole...op.cit.*, p.138

⁵⁴² *Id.*

⁵⁴³ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Champtoceaux, 20 octobre 1897

l'action des divers engrais »⁵⁴⁴. Ces deux espaces sont donc complémentaires, les pots sont une réduction des cultures réalisées au jardin scolaire⁵⁴⁵. La même année, à Doué-la-Fontaine, il n'est pas fait de distinction entre ces espaces. Les cultures peuvent être réalisées indifféremment « en pots, en caisses, au jardin »⁵⁴⁶.



Illustration 6 : Exemple d'expériences dans le jardin potager⁵⁴⁷

Toutefois, l'utilisation des pots est parfois dépréciée au profit du jardin. Au Lion d'Angers, en 1903, il est dit que ces démonstrations peuvent être faites « dans des jardins scolaires, ou, à défaut, dans des pots à essai »⁵⁴⁸. La réalisation des cultures au jardin est donc préférée à l'utilisation des pots. Enfin, une évocation marginale présente curieusement le jardin comme un auxiliaire indispensable à la réussite des cultures en pots. Lors de la conférence pédagogique de Gennes il est en effet conseillé que « lorsque les expériences se feront en pots il sera bon d'enterrer ces derniers pour conserver la fraîcheur des plantes »⁵⁴⁹. Si les pots sont pratiques pour réaliser les expériences et les déplacer, le faible volume de terre entraîne cependant un assèchement plus rapide de la terre. Cela nuit aux plantes et par conséquent à la réussite de l'expérience, d'où le conseil de les enterrer.

⁵⁴⁴ René Leblanc, *Extrait de « l'enseignement agricole...op.cit. », p. 149*

⁵⁴⁵ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus, ...op.cit., p.207

⁵⁴⁶ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Doué-la-Fontaine, 18 octobre 1897

⁵⁴⁷ René Leblanc, *Extrait de « l'enseignement agricole...op.cit. », p.149*

⁵⁴⁸ Archives départementales de Maine-et-Loire, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique du Lion d'Angers, 10 novembre 1903

⁵⁴⁹ Archives départementales de Maine-et-Loire, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Gennes, 13 octobre 1897



Illustration 7: Pots d'expériences sur sarrasin⁵⁵⁰

Quel que soit l'espace utilisé, un carré du jardin ou des pots, des critiques sont émises face à cette fonction expérimentale et scientifique du jardin. À Pouancé, il est signalé en 1897 que « les cultures démonstratives, les cultures en pots, les champs d'expériences sont difficiles à faire, elles exigent des connaissances trop spéciales »⁵⁵¹. L'ignorance des instituteurs et le manque de savoir-faire pour l'utilisation des engrais sur les cultures est accusée. À Champtoceaux, le problème de la surveillance qu'exige ces cultures est soulevé. Il est recommandé de « surveiller attentivement car cela ne réussit pas toujours bien »⁵⁵². L'échec de ces pots d'expériences risquerait de remettre en cause les fondements du savoir scientifique mis en œuvre dans cet enseignement et l'autorité du maître.

La fonction expérimentale attribuée au jardin scolaire est par conséquent mise en cause par les instituteurs, car la réussite de ces démonstrations et expériences est sous leur responsabilité, mais ne leur semble pas dans leurs compétences. Cela ne concerne pas l'organisation rigoureuse du jardin, pour lequel d'autres végétaux sont privilégiés et davantage demandés par les instituteurs pour le jardin scolaire. Ils répondent plus généralement à des finalités utilitaires et esthétiques, plus appropriées au jardin.

B) Des végétaux choisis, façonnés et valorisés par l'homme

Si l'« attrait qu'exerce la végétation sur l'homme a un caractère inné »⁵⁵³, cette végétation est cependant soigneusement choisie, sélectionnée en fonction de critères socio-culturels et des finalités utilitaire et pédagogique du jardin scolaire. Les arbres fruitiers sont ainsi valorisés pour leur fonction utilitaire et esthétique. Cette dernière dimension est aussi associée à la culture des fleurs. Elle joue un rôle dans la fonction de représentation sociale du jardin

⁵⁵⁰ René Leblanc, *Extrait de « l'enseignement agricole...op.cit. », p. 140*

⁵⁵¹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Pouancé, 29 octobre 1897

⁵⁵² ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Champtoceaux, 20 octobre 1897

⁵⁵³ Pierre Bonnechère, Odile de Bruyn, *L'Art et l'âme des jardins... op.cit. », p.12*

de l'école, qui est bien souvent celui de l'instituteur. La sélection des variétés potagères peut être rattachée à cet objectif, tout en participant à la diffusion du progrès et à la vulgarisation des bonnes variétés. La présence de ces plantes est toujours pensée en fonction de leur lien avec l'homme, de leur utilité.

1) Les arbres fruitiers : fonction esthétique et utilitaire

Les arbres, et en particulier les arbres fruitiers, sont des végétaux privilégiés dans les jardins scolaires. L'enquête sur les maisons d'écoles en 1873 en est un bon exemple, puisque lorsque la nature des végétaux est mentionnée, ce qui est rarement le cas, il s'agit d'arbres fruitiers en arbres tiges ou en espaliers. La commune de Villedieu évoque la plantation « d'arbres et espaliers », tandis que celle de Saint-Léger précise que « le jardin est planté d'arbres fruitiers »⁵⁵⁴. Le choix des variétés est un critère important, ce que souligne l'inspecteur d'Angers en 1867 en disant que « le plus grand nombre [des instituteurs] se préoccupe de recueillir les meilleures espèces de fruits »⁵⁵⁵. Une sélection est réalisée parmi les espèces d'arbres fruitiers existantes, ce qu'indiquent certains manuels de jardinage présents dans les bibliothèques scolaires. Ainsi, Pierre Joigneaux propose dans ses *Conférences sur le jardinage*, s'adressant aux instituteurs des écoles primaires, soixante-dix-huit variétés de poiriers et trente-quatre variétés de pommiers. Viennent ensuite sept variétés de pêchers, neuf d'abricotiers, six de cerisiers et vingt-et-une de pruniers⁵⁵⁶. Cette sélection suit des critères utilitaires, puisqu'il s'agit d'obtenir un complément de ressources, des fruits de qualité, mais aussi certainement des critères culturels. Les goûts d'une époque en matière de fruits orientent le choix des espèces plantées dans le jardin de l'instituteur, ce qui laisse une large place aux poiriers alors très appréciés⁵⁵⁷. Cette dimension culturelle est aussi éducative, dans la mesure où ce jardin sert d'exemple, et où l'enseignement dispensé est perçu comme ayant « certainement contribué [...] au choix des bonnes espèces fruitières »⁵⁵⁸. Le choix des bonnes variétés est d'autant plus important que le XIX^e connaît une multiplication importante des variétés fruitières⁵⁵⁹. Le jardin de l'instituteur est pensé comme un vecteur de transmission, de circulation et d'échanges culturels permettant la valorisation de certaines espèces et leur diffusion dans les campagnes.

Il est toutefois difficile d'évaluer les choix réels faits dans les jardins scolaires des écoles primaires ou de l'école normale. Une seule source concernant l'école normale, antérieure à la période choisie, mentionne la présence de cerisiers et de pommiers, mais cette liste ne semble pas exhaustive⁵⁶⁰. Les sommiers ne donnent que peu d'indications à ce sujet. Les achats réalisés sont notés sous la mention « arbres » ou « « arbres divers », excepté en 1870 où il est précisé « arbres fruitiers et d'ornement »⁵⁶¹. Cependant, en ce qui concerne la vigne, il est précisé pour l'école normale

⁵⁵⁴ ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'écoles, communes de Villedieu et Saint-Léger, 1873.

⁵⁵⁵ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

⁵⁵⁶ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, pp. 140-148

⁵⁵⁷ Louis Soret, « L'arboriculture fruitière », in SOCIÉTÉ D'HORTICULTURE D'ANGERS ET DU DÉPARTEMENT DE MAINE-ET-LOIRE, *L'horticulture angevine des origines à l'an 2000*, Angers : Société d'horticulture d'Angers, 2000, p.407

⁵⁵⁸ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

⁵⁵⁹ Louis Soret, « L'arboriculture fruitière...op.cit. », p.406

⁵⁶⁰ ADML, 398 T 6, Compte-rendu des délibérations du conseil de surveillance de l'école normale, 15 et 18 juin 1863.

⁵⁶¹ ADML, 462 T 25, Gestion de l'école normale : livres de comptes, 1863-1882

que « cette vigne plantée en cordons donnera du raisin de table »⁵⁶². La vigne est en effet une culture importante en Maine-et-Loire⁵⁶³. Les procédés et techniques nécessaires à sa culture doivent donc être appris par les élèves-maîtres pour pouvoir être enseignés. Cependant, cet enseignement est donné sur des variétés produisant du raisin de table, ce qui est utile pour l'école normale (ce raisin peut être consommé). De même, Pierre Joigneaux ne propose que des variétés de raisin de table⁵⁶⁴. Ce choix semble lié à l'enseignement moral et hygiéniste réalisé dans l'objectif de lutte contre l'alcoolisme⁵⁶⁵ en évitant toute contradiction avec la culture de la vigne, bien que cela ne soit pas précisé.

Ensuite, l'enseignement horticole dont témoignent les sources est centré sur l'arboriculture et la culture des arbres fruitiers. Grâce à l'école normale, les maîtres « connaissent de bons procédés pour [...] la taille et la greffe des arbres » (ce qui ne signifie pas pour autant que seuls les maîtres étant passés à l'école normale diffusent ces connaissances, puisque d'autres peuvent les acquérir par le biais de livres par exemple)⁵⁶⁶. En effet, une lettre de 1868 rapporte qu'il a été fait « une grande allée de contre-espaliers dans laquelle on a planté 600 pieds d'arbres »⁵⁶⁷. Cependant, si les moyens pour réaliser cet enseignement sont en place au début des années 1870, il ne semble pas mis en œuvre dans les années 1890, ce dont témoigne une lettre de l'inspecteur d'académie au ministre en 1896, qui ne mentionne pas la moindre activité relative à la taille ou au greffage des arbres fruitiers⁵⁶⁸. Dans les écoles primaires, cet enseignement semble aussi majoritairement tourné vers la taille et la greffe des arbres fruitiers. Dès 1867, il est précisé que « dans 25 écoles les instituteurs s'occupent d'horticulture pratique avec les enfants et surtout de greffe et d'arboriculture »⁵⁶⁹. Un inspecteur d'Angers en 1888 en témoigne aussi, car selon lui « le maître s'en servira pour apprendre pratiquement à ses élèves la taille des arbres fruitiers, des treilles, les greffes, les boutures »⁵⁷⁰, ce qui est de nouveau recommandé lors de la conférence pédagogique de Montfaucon en 1897, qui préconise de tailler « les arbres fruitiers »⁵⁷¹. Il s'agit alors d'apprentissages techniques. Le greffage permet de reproduire une variété, en insérant un greffon (un bourgeon par exemple) sur le porte-greffe. Cela est une des techniques privilégiées pour la multiplication des arbres fruitiers, car elle permet de préserver les caractéristiques de chaque variété. Le bouturage est une autre technique permettant la multiplication des végétaux, qui consiste à planter un rameau du végétal choisi en terre. Cette méthode est, selon Pierre Joigneaux, pratiquée « assez rarement », les exemples cités concernant la vigne, les groseillers et l'osier⁵⁷². Par comparaison, il est selon lui « plus simple et plus facile de recourir au greffage »⁵⁷³, cela étant aussi

⁵⁶² ADML, 448 T 7, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 16 mai 1868

⁵⁶³ Jean-Luc Marais, *Histoire de l'Anjou...op.cit.*, p. 39

⁵⁶⁴ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p. 149

⁵⁶⁵ Béatrice Compagnon, Anne Thévenin, *Histoire des instituteurs...op.cit.*, p.76

⁵⁶⁶ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

⁵⁶⁷ ADML, 448 T 7, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 16 mai 1868

⁵⁶⁸ ADML, 398 T 16, lettre de l'Inspecteur d'académie au Ministre de l'Instruction Publique, 20 janvier 1896

⁵⁶⁹ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré-Baugé, 14 février 1867

⁵⁷⁰ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur d'Angers, deuxième arrondissement, 19 décembre 1888

⁵⁷¹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Montfaucon, 17 novembre 1897. Cela est aussi rappelé dans d'autres conférences pédagogiques ayant lieu la même année : compte-rendu de la conférence pédagogique de Saint-Florent-le-Vieil, 16 octobre 1897 et de la conférence pédagogique de Vihiers, 27 octobre 1897

⁵⁷² Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p.95

⁵⁷³ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p.96-97

plus rapide. Il détaille ainsi le greffage en fente ou en poupée, le greffage en couronne, le greffage en écusson et le greffage en sifflet⁵⁷⁴.

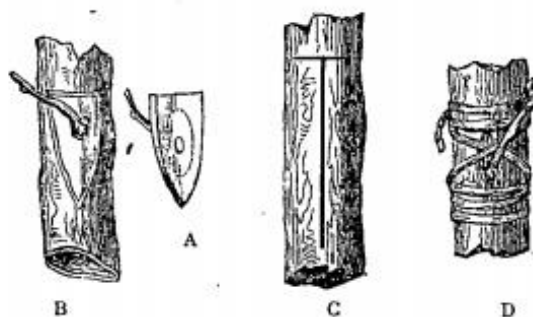


Fig. 3. — Greffe en écusson.

Illustration 8: Instructions pour réaliser une greffe en écusson⁵⁷⁵

La taille, ensuite, permet d'améliorer la production des arbres fruitier, et de donner une forme esthétique à l'arbre. L'équilibre et l'harmonie sont plaisant à l'œil et gage d'une bonne répartition des ressources. Cette technique est, de même que celle de la greffe, pratiquée dans les jardins ruraux, comme ceux des élites⁵⁷⁶.



Fig. 24. — Pommier en gobelet.

Illustration 9: Pommier taillé en gobelet⁵⁷⁷

Pierre Joigneaux définit ainsi ses objectifs : « La taille des arbres a pour but de concentrer la production sur de petits espaces, de la régulariser, de donner à l'arbre des formes gracieuses, d'augmenter le volume des fruits »⁵⁷⁸. Il associe ainsi des préoccupations utilitaires et esthétiques, puisque la prise en compte de la forme donnée à l'arbre, du résultat que cela produit, est aussi un facteur important. Les formes artificielles données aux arbres ont une fonction décorative, ce qui fait des arbres fruitiers un matériau « végétal et architectural, naturel et culturel »⁵⁷⁹. Cette fonction décorative est à croiser avec celle de représentation sociale, puisque selon Florent Quellier, les conduites fruitières

⁵⁷⁴ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p.97

⁵⁷⁵ Courtois-Gérard, *Manuel pratique de jardinage : contenant la manière de diriger soi-même un jardin ou d'en diriger la culture* (septième édition), Paris : Eugène Lacroix, 1868, p. 69

⁵⁷⁶ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.67

⁵⁷⁷ Courtois-Gérard, *Manuel pratique de jardinage...op.cit.*, p. 222

⁵⁷⁸ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p.114

⁵⁷⁹ Pierre Bonnechère, Odile de Bruyn, *L'Art et l'âme des jardins... op.cit.*, p.26

complexes dans les jardins sont un des signes de la bourgeoisie⁵⁸⁰. Pierre Joigneaux entend ne donner que les principales formes, parmi lesquelles « la pyramide, la quenouille, le fuseau, le vase ou gobelet pour les plantations de plein vent ; le cordon oblique, la forme en U et les éventails de toutes sortes pour l'espalier »⁵⁸¹.

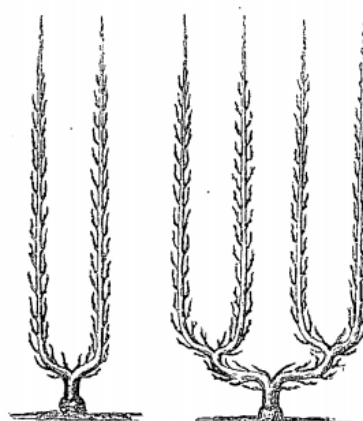


Fig. 13. — Pêchers en U.

Illustration 20 : Pêchers taillés en U⁵⁸²

Il dénombre ensuite, de façon non exhaustive, huit formes possibles pour les espaliers⁵⁸³. Les plans de jardins scolaires montrent que des arbres sont plantés le long des murs, ce qui peut permettre de les tailler en espalier, bien que cela ne soit pas certain⁵⁸⁴. Cette technique de taille constitue une « domestication du climat », car il permet d'obtenir des fruits plus gros et plus sucrés⁵⁸⁵. À l'école normale, les vignes sont disposées en cordons, et les arbres taillés en contre-espaliers⁵⁸⁶. Dans cette perspective, il s'agit bien de transmettre non seulement des techniques et méthodes de culture, mais aussi un modèle culturel. En effet, les procédés de taille mentionnés n'ont pas seulement des objectifs utilitaires et techniques, la taille étant déjà pratiquée en Anjou⁵⁸⁷ et dans les jardins ruraux⁵⁸⁸ pour ces objectifs. Ils sont aussi présentés comme modèle et objet esthétique, valorisant le jardin scolaire. Si cela ne constitue pas l'objectif principal des jardins d'école, ce que souligne Isabelle Krzykowski en disant que « le jardin scolaire ne s'embarrasse [...] guère de considérations esthétiques autres que celles de l'ordre et de la propreté efficace »⁵⁸⁹, cet élément semble pourtant important pour susciter l'intérêt des enfants.

⁵⁸⁰ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.148-149

⁵⁸¹ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p.118-119

⁵⁸² Courtois-Gérard, *Manuel pratique de jardinage...op.cit.*, p. 211

⁵⁸³ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p. 119

⁵⁸⁴ ADML, collection Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896] et ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 3804 01, Plan du bourg et élévation de la façade de l'église neuve : dessin, s.d. (fin XIX^e)

⁵⁸⁵ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.64

⁵⁸⁶ ADML, 448 T 7, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 16 mai 1868

⁵⁸⁷ Louis Soret, « L'arboriculture fruitière...op.cit. », p.407

⁵⁸⁸ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.67

⁵⁸⁹ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin...op.cit. », p.149

2) Les fleurs : du plaisir à la formation d'un goût esthétique

L'intérêt pour les fleurs est aussi visible dans les évocations de leur présence au jardin. Divers arguments sont associés à leur culture, et des espaces spécifiques dans le jardin leur sont réservés. Il est cependant difficile de déterminer les variétés sélectionnées. A l'instar des arbres fruitiers, elles sont évoquées à travers un terme générique, c'est-à-dire le mot « fleur » ce qui ne permet pas de déterminer les variétés utilisées. Elles semblent toutefois relativement présentes dans les jardins scolaires, puisqu'elles sont assez souvent mentionnées. Cela leur donne une certaine visibilité dans les sources, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles soient les végétaux les plus utilisés dans l'enseignement de l'horticulture, ou qui occupent la plus grande surface dans le jardin. Le rapport de l'inspecteur primaire de Saumur en 1867 signale que « dans une vingtaine d'écoles, les enfants cultivent eux-mêmes, sur la cour, les fleurs de la saison, soit en bordure soit en petits massifs »⁵⁹⁰. Ces fleurs sont aussi « l'objet de soins particuliers, bien entretenues »⁵⁹¹, et plus susceptible d'intéresser les enfants. Leur culture est associée au plaisir, et elles ont une place particulière dans le jardin. Elles sont disposées en « bordure », c'est-à-dire le long des parterres, ou en « massifs », c'est-à-dire dans des parterres dédiés uniquement à la culture des fleurs. Ces dispositions particulières se retrouvent aussi dans les plans de jardins scolaires de Drain et la Pommeraye dans lesquels un espace est réservé au « jardin d'agrément », ce qui suggère la présence de fleurs⁵⁹². Ce goût pour les fleurs est important au XIX^e siècle, et serait perçu comme une évocation de la nature dans les jardins⁵⁹³. Elles sont alors séparées du jardin potager et du verger, ce qui n'est pas forcément le cas dans les jardins potagers traditionnels⁵⁹⁴.

Or, divers arguments pédagogiques valorisent la culture des fleurs dans les jardins scolaires. Comme pour les arbres fruitiers, il s'agit d'arguments techniques, esthétiques, mais aussi moraux⁵⁹⁵ dans lesquels la volonté de transmission d'un modèle culturel apparaît de manière plus évidente. La culture des fleurs passe d'une culture de luxe à une culture de consommation de masse au XIX^e siècle⁵⁹⁶. Lors des conférences pédagogiques de 1897, il est conseillé à plusieurs reprises d'apprendre aux élèves, dans le jardin, « la culture des fleurs et les moyens de les reproduire par des boutures et des marcottes »⁵⁹⁷. Les techniques de multiplication végétative conseillées dans cet apprentissage entraînent la multiplication d'une plante à l'identique, car cela permet de créer un autre individu à partir d'un rameau de la première plante. D'autres méthodes de multiplication, comme la récolte de graines pour les semis, qui pourraient favoriser l'évolution de certaines caractéristiques de la plante, ne sont pas évoquées. Par le bouturage et le marcottage, les caractéristiques de la plante sont préservées à l'identique, ce qui assure un certain contrôle de l'homme sur

⁵⁹⁰ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 18 février 1867

⁵⁹¹ *Id.*

⁵⁹² ADML, collection Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896] et ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 3804 01, Plan du bourg et élévation de la façade de l'église neuve : dessin, s.d. (fin XIX^e)

⁵⁹³ Michel Baridon, *Les jardins : paysagistes, jardiniers, poètes*, Paris : Editions Robert Laffont, 1998, p.963

⁵⁹⁴ Françoise Dubost, *Côté jardin...op.cit.*, p.144 et Goody Jack, *La culture des fleurs*, p. 346

⁵⁹⁵ Valérie Chansigaud, *Une histoire des fleurs...op.cit.*, p.73-74

⁵⁹⁶ Jack Goody, *La culture des fleurs...op.cit.*, p. 210

⁵⁹⁷ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Vihiers, 27 octobre 1897. Cela est aussi mentionné lors de la conférence pédagogique de Gennes, 13 octobre 1897

l'apparence de la plante obtenue. Or, cette apparence est obtenue suite à une sélection variétale qui correspond, entre autres, à des critères culturels⁵⁹⁸. En outre, ces techniques permettent une reproduction rapide de la plante, ce qui a un avantage pédagogique.

Ensuite, la culture des fleurs est perçue comme « un excellent moyen d'éducation du goût », appréciation donnée à l'enseignement donné sur cette culture par quelques instituteurs⁵⁹⁹. L'éducation donnée est envisagée de ce fait dans une perspective morale et culturelle. Morale, puisque comme le souligne Gaud Morel, l'éducation au beau est aussi une éducation du regard porté sur la nature, ou du moins sur une certaine manifestation de la nature artificialisée dans le jardin⁶⁰⁰. Culturelle, car l'éducation du goût revient à transmettre certaines représentations, valeurs, sur ce qui est beau et ce qui ne l'est pas. Or, cela est lié au contexte socio-culturel dans lequel sont pensés ces jardins. La nature est artificialisée dans le cadre du jardin, de façon à être conforme au goût dominant dans la société, en particulier pour les fleurs⁶⁰¹. D'une certaine façon, les techniques de multiplication végétatives favorisées dans l'enseignement participent à la valorisation de ce modèle culturel, bien que cela ne soit nullement explicite. Elles ont aussi un intérêt pédagogique. La notion d'éducation du goût par la culture des fleurs est cependant davantage associée à l'éducation des filles dans les conférences pédagogiques de 1903, ce qui n'est pas le cas en 1897⁶⁰².

La présence de fleurs dans le jardin scolaire et le fait que l'apprentissage de cette culture soit associé à l'éducation du goût implique que le jardin scolaire soit lui-même un exemple en cette matière. Par conséquent, la fonction esthétique du jardin scolaire, en tant qu'exemple, ne doit pas être négligée. Bien qu'aucune variété n'apparaisse comme conseillée ou utilisée dans les jardins scolaires, certains traités de jardinage disponibles dans les bibliothèques scolaires donnent un aperçu des fleurs valorisées dans les jardins. Le manuel de Courtois-Gérard, présent dans quatorze bibliothèques scolaires (ce qui en fait le titre de traité d'horticulture le plus cité dans les inventaires des bibliothèques scolaires), classe les variétés de fleurs en fonction de leur usage dans le jardin. Ainsi, il répertorie soixante-cinq variétés servant à constituer des bordures, et trois cent soixante-treize entrant dans la composition de massifs et de plates-bandes⁶⁰³.

3) Les légumes du potager

Les légumes du potager occupent généralement une place importante du jardin scolaire, ce que démontrent clairement les plans réalisés par Francis Simon⁶⁰⁴. Toutefois, les plantes maraîchères qui composent le potager ne sont que rarement évoquées, de même que les méthodes employées pour leur culture. Ainsi, en 1867, l'inspecteur primaire de Cholet note que par l'enseignement reçu à l'école normale, les instituteurs « connaissent de bons procédés de culture

⁵⁹⁸ Valérie Chansigaud, *Une histoire des fleurs...op.cit.*, p.120

⁵⁹⁹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 20 octobre 1897

⁶⁰⁰ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil... », *op.cit.*, p. 102

⁶⁰¹ Valérie Chansigaud, *Une histoire des fleurs...op.cit.*, p.120-121

⁶⁰² ADML, Compte-rendu des conférences pédagogiques de Pouancé et du Lion d'Angers, 20 octobre et 10 novembre 1903

⁶⁰³ Courtois-Gérard, *Manuel pratique de jardinage ...op.cit.*, pp. 241-319

⁶⁰⁴ ADML, collection Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896] et ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 3804 01, Plan du bourg et élévation de la façade de l'église neuve : dessin, s.d. (fin XIX^e)

marâchère »⁶⁰⁵. Celui d'Angers indique que « le plus grand nombre se préoccupe de recueillir les meilleures espèces [...] de légumes », et que « tous donnent, par la bonne tenue de leur jardin, l'exemple d'une bonne culture marâchère »⁶⁰⁶. Cela met en lumière trois critères importants dans la réalisation du potager et son appréciation par les inspecteurs : le choix des techniques utilisées, la sélection des espèces (c'est-à-dire le choix des légumes), l'ordre et la propreté du jardin. Ces critères étant évalués par les inspecteurs, ils apparaissent alors comme des éléments indispensables pour la réalisation de l'enseignement horticole. Les techniques utilisées sont tributaires du matériel disponible, en particulier pour l'utilisation de châssis ou de la serre. Si l'école normale dispose du matériel nécessaire, cela est moins évident pour les écoles primaires. Ne disposant pas de témoignages sur les techniques utilisées dans les jardins scolaires, il est difficile d'évaluer ce manque de matériel, ainsi que les conséquences et solutions qui en dépendent. Le choix des espèces est lié à l'honneur associé au jardin, et particulièrement à un jardin qui doit montrer le savoir de l'instituteur⁶⁰⁷. Il s'agit alors des différents légumes cultivés dans le jardin. L'ordre et la propreté sont des valeurs importantes dans ce jardin⁶⁰⁸, et participent à l'éducation morale des enfants. L'idée revient souvent que pour assurer le progrès et la prospérité de l'agriculture, il est nécessaire d'inculquer ces notions aux enfants afin qu'elles soient appliquées dans les exploitations⁶⁰⁹.

La préoccupation du choix des bonnes variétés marâchères se reflète dans les manuels contenus dans les bibliothèques scolaires, en particuliers ceux de Pierre Joigneaux (*Conférences sur le jardinage*, en 1865), de Victor Rendu (*Petit traité de culture marâchère* en 1885 pour la quatrième édition) et de Courtois-Gérard (*Manuel pratique de jardinage*, en 1868 pour la septième édition mise à jour). La comparaison des variétés proposées dans les trois ouvrages permet de relever différents points. Tout d'abord, ces auteurs citent plus de quarante légumes différents⁶¹⁰. Parmi ces espèces, certaines exigent des cultures délicates, dont les techniques ont été améliorées au XIX^e siècle, ce qui facilite leur production. C'est le cas des asperges, introduites au XVIII^e siècle, pour lesquelles une technique de buttage des touffes se développe à partir de 1835⁶¹¹. Ensuite, des légumes ou variétés sont plus appréciés au XIX^e siècle, et recommandés par les trois auteurs. Cela concerne les choux de Bruxelles, apparus dans le courant du XIX^e en Belgique, la carotte rouge demie-longue de Hollande, qui détrône peu à peu les carottes jaunes et blanches au XIX^e, ainsi que certaines variétés de pois, notamment le pois Prince Albert dont la variété date de 1842⁶¹².

⁶⁰⁵ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

⁶⁰⁶ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

⁶⁰⁷ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus, ...*op.cit.*, p.207

⁶⁰⁸ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus, ...*op.cit.*, p. 206

⁶⁰⁹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Cholet, 6 novembre 1897 et de la conférence pédagogique de Saint-Florent-le-Vieil, 16 octobre 1897

⁶¹⁰ Les principales sont relevées dans le tableau placé en annexe 8.

⁶¹¹ Michel Pitrat, Claude Foury, *Histoire de légumes : des origines à l'orée du XXI^e siècle*, Paris : INRA, 2003, p. 185

⁶¹² Michel Pitrat, Claude Foury, *Histoire de légumes : des origines...op.cit.*, p.183, 133, 355

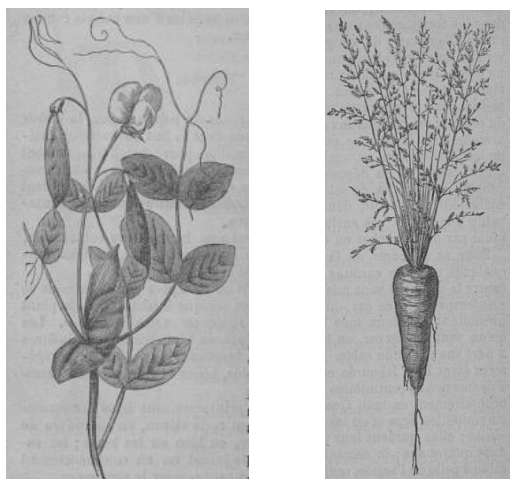


Illustration 31 : Gravures de pois et de carotte⁶¹³

Les variétés récemment appréciées sont donc davantage recommandées pour certains légumes, au détriment de variétés plus anciennes. Pierre Joigneaux ne recommande ainsi que des carottes rouges ou oranges⁶¹⁴. De plus, le melon, très apprécié, dont la culture se développe grâce à l'utilisation de châssis, compte plus de 65 variétés en 1883 selon Vilmorin.⁶¹⁵ Cependant, si plusieurs variétés sont citées par les auteurs (neuf par Pierre Joigneaux⁶¹⁶ et Victor Rendu⁶¹⁷, dix-sept par Courtois-Gérard⁶¹⁸), seules trois variétés sont communes aux trois ouvrages (le sucrin de Tours, le sucrin de Honfleur, l'ananas d'Amérique).

Pour d'autres variétés, lorsque le nombre de variétés est très important, les auteurs citent diverses variétés mais peu sont communes aux trois auteurs. Cela est vrai pour les laitues, dont le nombre de variétés croît surtout au XVIII^e et au XIX^e siècle, mais pour laquelle, sur un total de quarante-quatre variétés citées, une seule est commune aux trois auteurs. Il en est de même pour les fraisières. Sur vingt-quatre variétés, seule la Quatre-saisons fait l'unanimité.

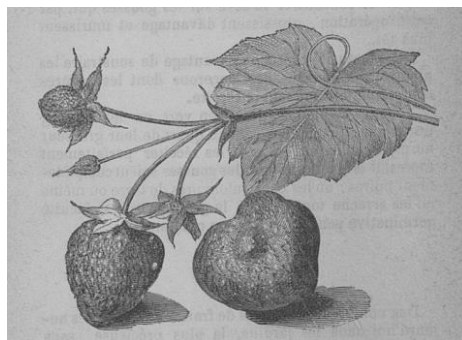


Illustration 42 : Gravure de fraises⁶¹⁹

⁶¹³ Victor Rendu, *Petit traité de culture maraîchère, à l'usage des fermes écoles et des écoles primaires* (quatrième édition), Paris : Hachette, 1885, pp. 92-97 [URL : <http://gallica.bnf.fr>], p.112 et 49

⁶¹⁴ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p. 28

⁶¹⁵ Jean-Marie Pelt, *Des légumes*, Paris : Fayard, 1993, p.145

⁶¹⁶ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p.39

⁶¹⁷ Victor Rendu, *Petit traité de culture maraîchère, à l'usage des fermes écoles et des écoles primaires* (quatrième édition), Paris : Hachette, 1885, pp. 92-97 [URL : <http://gallica.bnf.fr>]

⁶¹⁸ Courtois-Gérard, *Manuel pratique de jardinage ...op.cit.*, p. 158

⁶¹⁹ Victor Rendu, *Petit traité de culture maraîchère...op.cit.*, p. 80

Enfin, il est intéressant de constater que les ouvrages s'adressant plus particulièrement aux instituteurs ou aux élèves des écoles primaires, c'est-à-dire ceux de Pierre Joigneaux et de Victor Rendu, ne valorisent pas les mêmes variétés que l'ouvrage de Courtois-Gérard. Ainsi, les variétés de tomates et de pommes-de-terre sont moins nombreuses dans les ouvrages de Pierre Joigneaux et de Victor Rendu. Pourtant de nombreuses variétés de pommes-de-terre apparaissent dans la seconde partie du XIX^e siècle, suite à la crise provoquée par le mildiou, ce qui fait que ce légume connaît une « explosion variétale » pendant cette période et atteint plus de mille variétés⁶²⁰. Elle est cependant plus souvent cultivée en plein champ. De ce fait, Pierre Joigneaux ne cite que deux variétés de pommes de terre⁶²¹, tandis que Victor Rendu en cite six, et Courtois Gérard plus de deux fois plus ! La situation est différente pour les tomates, puisque si leur consommation augmente au XIX^e, seulement sept variétés existent en 1856, ce qui peut expliquer qu'une seule soit citée par Pierre Joigneaux⁶²² et trois par Victor Rendu⁶²³. Courtois-Gérard n'en cite d'ailleurs que cinq⁶²⁴. Il en est de même pour les fèves et le panais, légumes davantage paysans. Sur un total de onze variétés citées, Pierre Joigneaux n'en cite que trois⁶²⁵, et Victor Rendu seulement une⁶²⁶. Pour autant, les choux restent largement présents parmi les trois auteurs, et neuf variétés sont citées dans les trois ouvrages⁶²⁷. Les plantes condimentaires, comme le cerfeuil, le persil, la ciboule et la ciboulette, sont aussi citées par les trois auteurs.

Contrairement au manuel de Courtois-Gérard, les deux autres auteurs ne citent pas de culture rare, comme celle de l'ananas, de la patate douce, de la baselle, ou des variétés de fleurs comestibles, comme la bourrache ou la capucine⁶²⁸. Ces cultures et usages spécifiques sont en effet davantage caractéristiques des pratiques de la bourgeoisie, en particulier pour les fleurs comestibles⁶²⁹, et ne conviendraient donc pas au statut social de l'instituteur.

Dans les conseils donnés aux instituteurs à propos du choix des légumes, il faut donc retenir que les variétés récentes ou plus appréciées des légumes traditionnellement paysans sont davantage citées. Les cultures plus exceptionnelles et caractéristiques de pratiques de consommation bourgeoises le sont moins. Ces conseils adressés aux instituteurs et aux élèves des écoles primaires ont donc une dimension socio-culturelle. Il n'est cependant pas possible d'évaluer les choix réalisés dans les jardins. Cela ne permet donc que de dessiner des tendances, grâce aux conseils donnés dans ces ouvrages, mais la composition réelle des jardins potagers scolaires reste obscure.

⁶²⁰ Michel Pitrat, Claude Foury, *Histoire de légumes : des origines...op.cit.*, p.169

⁶²¹ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p.43

⁶²² Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p. 45

⁶²³ Victor Rendu, *Petit traité de culture maraîchère...op.cit.*, p.127

⁶²⁴ Courtois-Gérard, *Manuel pratique de jardinage ...op.cit.*, p. 180

⁶²⁵ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p. 40

⁶²⁶ Victor Rendu, *Petit traité de culture maraîchère...op.cit.*, p. 105

⁶²⁷ Le tableau est en annexe 8.

⁶²⁸ Courtois-Gérard, *Manuel pratique de jardinage ...op.cit.*, p. 96, 109, 110, 164-166

⁶²⁹ Roselyne de Ayala, Mathilde Aycard, *Une histoire des fleurs*, Paris : Perrin, 2001, p.184-185

C) Des plantes entre vice et vertu : écartées ou adoptées ?

Les plantes privilégiées dans le jardin scolaire à travers des arguments utilitaires, moraux, culturels et esthétiques sont cependant des végétaux habituels dans les jardins. D'autres plantes sont proposées pour la composition du jardin scolaire, ou sont au contraire écartées. Ces plantes sont particulières, puisqu'elles disposent de propriétés médicinales ou représentent un danger pour l'homme et ses cultures. Elles révèlent une certaine conception du rapport de l'homme à la nature, puisqu'elles ne correspondent pas uniquement à des fins esthétiques et utilitaires.

1) Les plantes vénéneuses et médicinales : une suggestion adoptée ?

Le jardin scolaire tend à représenter l'environnement dans lequel vit l'enfant, même la présence de plantes inhabituelles est recommandée. Cela concerne en particulier les plantes vénéneuses, dont la présence est encouragée dans les jardins scolaires, car elles sont « utiles à connaître à la campagne »⁶³⁰ malgré le danger qu'elles représentent. À Candé en 1903, lors de la conférence pédagogique, il est suggéré que « dans le jardin on pourrait avoir un carré de plantes vénéneuses »⁶³¹. La même année, celle de Pouancé propose cet espace uniquement pour le jardin des institutrices, ce qui sous-entend probablement que cela s'adresse aux écoles de filles⁶³². Il est alors aussi précisé que cela permettrait aux enfants de mieux connaître ces plantes et « empêcher [...] des empoisonnements encore trop nombreux »⁶³³. La culture de ces plantes a par conséquent une finalité préventive. Cela suppose la transmission de connaissances botaniques permettant l'identification de ces plantes. Le jardin est ainsi un lieu d'enseignement proche de l'histoire naturelle, pour laquelle il est recommandé de s'attacher « à faire connaître quelques plantes utiles et nuisibles »⁶³⁴. Cette recommandation est répétée lors de plusieurs conférences pédagogiques, sans qu'il soit précisé si cet enseignement doit être réalisé à l'aide du jardin⁶³⁵. Le carré de plantes vénéneuses proposé incite toutefois à penser que le jardin contribue à cet enseignement. Les plans de jardins d'école conservés ne témoignent pas de l'application de cette proposition. Bien que celui de la Pommeraye soit probablement considéré comme un jardin modèle⁶³⁶, ces plans ne concernent toutefois que deux écoles. L'absence de carrés de plantes vénéneuses dans ces plans ne doit donc pas mener à des conclusions généralisées, il se peut que cette proposition ait été appliquée dans d'autres jardins scolaires. Le jardin considéré comme « un espace médian entre une nature mauvaise et une nature foncièrement bonne »⁶³⁷ constitue un lieu privilégié pour l'enseignement sur les plantes vénéneuses. En effet, il propose de les étudier dans un espace maîtrisé par l'homme, où la distinction entre ce qui est bon et mauvais est nettement établie.

⁶³⁰ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil... », *op.cit.*, p.103

⁶³¹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Candé, 27 octobre 1903

⁶³² ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Pouancé, 20 octobre 1903

⁶³³ *Id.*

⁶³⁴ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Cholet, 6 novembre 1897

⁶³⁵ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Pouancé, 29 octobre 1897

⁶³⁶ ADML, 454 T 1, Rapport de l'inspecteur primaire sur l'exposition scolaire, 4 juin 1869

⁶³⁷ Pierre Bonnechere, Odile de Bruyn, *L'Art et l'âme des jardins...* *op.cit.*, p.14

Cela est d'autant plus vrai que la présence des plantes vénéneuses est contrebalancée par celle des plantes médicinales. Le plan du jardin d'école de la Pommeraye montre en effet qu'un carré est consacré à la culture des plantes médicinales⁶³⁸. En 1897, à Gennes « M. l'inspecteur [...] recommande [aux instituteurs] la culture des légumes, des fleurs et la recherche des plantes médicinales »⁶³⁹. Il est alors difficile de savoir si ces plantes sont cultivées dans le jardin, ou s'il s'agit de les recueillir pour les conserver dans un herbier ou dans le musée scolaire. Il s'agit ici aussi de transmettre des connaissances botaniques permettant de reconnaître ces plantes. Cela rejoint l'objectif d'apprendre à distinguer les plantes utiles et nuisibles.

Ces suggestions restent cependant rares et la présence réelle de ces plantes dans le jardin scolaire est difficile à évaluer. Toutefois, il apparaît que la finalité de ces carrés est bien de transmettre des connaissances botaniques permettant l'identification des plantes en fonction de leur utilité ou de leur dangerosité pour l'homme. L'enseignement réalisé sur ces plantes est donc pensé en fonction de leur lien avec l'homme. Le jardin scolaire transmet par conséquent une vision anthropocentrée de la nature, importante au XIX^e siècle⁶⁴⁰.

2) Les mauvaises herbes : des plantes invisibilisées

La maîtrise de cet espace par l'homme et le fait que l'espace du jardin mène ce dernier à être en guerre perpétuelle avec la nature est d'autant plus vrai que ce jardin doit être un « jardin modèle »⁶⁴¹. Cela est rappelé à maintes reprises⁶⁴². L'ambition de présenter le jardin scolaire comme modèle ne peut faire l'économie de certaines exigences. Il est dit lors de la conférence pédagogique de Gennes en 1897 que « M. l'Inspecteur parlant du jardin de l'Instituteur insiste fort pour qu'il soit tenu d'une façon presque irréprochable »⁶⁴³. Des dix rapports d'inspection du canton de Baugé conservés, concernant les écoles primaires publiques mixtes ou de garçons, un seul mentionne que le jardin est « un peu abandonné »⁶⁴⁴. Il est rappelé la même année à Champtoceaux qu'il faut « vraiment le cultiver et ne pas le laisser constamment en jachère »⁶⁴⁵. À travers ces évocations apparaît en creux la nécessité de lutter contre les mauvaises herbes. Celles-ci sont très rarement citées de façon explicite à propos du jardin scolaire, mais sont présentes à travers l'image de la jachère. En effet, la jachère dans le système de rotation des cultures est une période de « non-culture », qui laisse par conséquent la place à une végétation spontanée⁶⁴⁶. Pierre Joigneaux, qui considère aussi le jardin comme étant « la condamnation de la jachère »⁶⁴⁷, aborde explicitement la question des mauvaises herbes. Il conseille pour cela de sarcler, opération par laquelle sont supprimées « les mauvaises plantes qui gênent les bonnes, les

⁶³⁸ ADML, collection Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896]

⁶³⁹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Gennes, 13 octobre 1897

⁶⁴⁰ Valérie Chansigaud, « Aux origines : une vision anthropocentrique de la nature », in *Espaces naturels*, n°49, janv.-mars 2015, p.18

⁶⁴¹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Gennes, 13 octobre 1897

⁶⁴² ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré, 18 novembre 1888

⁶⁴³ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Gennes, 13 octobre 1897

⁶⁴⁴ ADML, 442 T 10, Rapport d'inspection de l'école de Saint-Martin-d'Arcé, 12 octobre 1887

⁶⁴⁵ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Champtoceaux, 20 octobre 1897

⁶⁴⁶ Michel Vanderpooten, *Les campagnes françaises au XIX^e siècle : économie, société, politique*, Nantes : Éditions du temps, 2005, p.116

⁶⁴⁷ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p.6

étouffent et les affament »⁶⁴⁸. Il nomme ensuite ces plantes des « mauvaises herbes », qu'il faut enlever à la main ou en sarclant à l'aide d'outils⁶⁴⁹. Elles sont donc considérées comme des « adversaires »⁶⁵⁰ de l'homme, car elles détruisent les cultures réalisées au jardin. Le jardin étant un espace dominé par l'homme, il n'est pas possible de laisser des espèces spontanées l'envahir.

Dans les travaux réalisés à l'école normale, la suppression des mauvaises herbes ne semble pas considérée comme une activité de jardinage. Le directeur note le 20 janvier 1896 que les élèves « ratissent les allées, arrachent les mauvaises herbes, défoncent les carrés », puis précise « [qu']il s'agit là d'exercices corporels, et non pas d'un complément pratique du cours d'agriculture »⁶⁵¹. Cela implique que le retrait des mauvaises herbes est une activité évidente, qui n'a pas besoin d'être enseignée. Cela n'est pas considéré comme une activité horticole permettant de compléter le cours d'agriculture mais comme une activité moins noble. Une finalité hygiéniste est associée à cette opération, par l'évocation des exercices corporels. Le parallèle réalisé entre cette activité physique et le retrait des mauvaises herbes au jardin est étonnant. Ces deux activités semblent alors avoir une dimension hygiéniste, qui pour l'une concerne l'homme, pour l'autre le jardin.

Si les mauvaises herbes apparaissent peu de façon explicite dans les sources, elles ne doivent en aucun cas être présentes dans le jardin scolaire. L'objectif est de faire de cet espace un lieu où la nature est maîtrisée et contrôlée par l'homme, afin d'en faire un modèle.

Le modèle donné par le jardin scolaire est alors autant cultural, par l'exemplarité de ses cultures, que culturel. Ce modèle pensé par l'institution scolaire se base sur le dénigrement des méthodes et pratiques utilisées dans le monde rural, qui ne se construisent pas sur les mêmes justifications et représentations du monde. Ce jardin transmet une vision de la nature anthropocentrée, maîtrisée par l'homme, dans une vocation utilitaire et esthétique. Cette vision est élaborée à partir d'expériences et de savoirs scientifiques. Dans cette perspective, il se veut représentatif de l'environnement de l'enfant, mais exclut toute manifestation spontanée de la nature. L'homme a alors un rôle primordial dans ce jardin, d'autant plus que la finalité pédagogique de cet espace en fait un cadre et un support de transmission.

III- L'homme, le végétal et la pédagogie au jardin : équilibre et méthodes

Les finalités du jardin scolaire sont tournées vers l'homme, car ce jardin est pensé comme un outil didactique et pédagogique, en même temps qu'il reste un espace utilitaire. L'instituteur en bénéficie, mais il doit aussi constituer un enseignement pour les populations rurales. Le destinataire principal de la fonction pédagogique attribuée au jardin

⁶⁴⁸ Pierre Joigneaux, *Conférences sur le jardinage...op.cit.*, p. 16

⁶⁴⁹ *Id.*

⁶⁵⁰ Valérie Chansigaud, *Une histoire des fleurs...op.cit.*, p.170

⁶⁵¹ ADML, 398 T 16, lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'Académie transmise au Ministre, 20 janvier 1896

scolaire reste l'élève, bien que la place de l'enfant dans ce jardin soit parfois ambiguë. Dans ce sens, le végétal est porteur d'enseignement à travers l'éveil des sens et de l'intelligence de l'enfant, sous l'égide de l'instituteur.

A) Le jardin d'école et ses destinataires

Le jardin scolaire est envisagé pour des destinataires multiples, même si l'enfant en est le principal. Par les produits qu'il contient et son apparence, il est aussi destiné à l'instituteur. Sa fonction pédagogique cible l'instruction des populations rurales, au même titre que celle des enfants. La prise en compte des autres fonctions et destinataires du jardin scolaire permet de cerner les contours de la place de l'enfant face au végétal. Enfin, l'attitude ambiguë à l'égard des enfants conditionne leur présence dans le jardin à la surveillance d'un adulte. Le jardin scolaire est donc un espace destiné en partie aux adultes, et contrôlé par l'instituteur.

1) L'instituteur comme acteur principal : entre utilité et pédagogie

Le jardin scolaire est, selon Gaud Morel, à distinguer du jardin de l'instituteur, puisqu'il est destiné à une fonction didactique et à l'usage des élèves, contrairement à celui de l'instituteur, uniquement destiné à une utilisation personnelle par l'instituteur. Ces deux espaces seraient donc strictement séparés. Or, l'espace disponible pour les jardins scolaires est déjà rare, et il semble bien souvent que ces deux jardins n'en forment qu'un seul, utilisés au profit de l'instituteur. Celui-ci paraît parfois être le seul à travailler dans le jardin scolaire, qu'il utilise pour son propre bénéfice. Ainsi, l'inspecteur de Cholet remarque, en 1867, que :

Plusieurs de nos maîtres ont acquis, soit à l'école normale, soit depuis leur sortie, des connaissances pratiques que la plupart ont déjà utilisées pour eux-mêmes ou pour leurs élèves ; c'est ainsi qu'ils connaissent de bons procédés pour la culture maraîchère, la taille et la greffe des arbres.⁶⁵²

Le rapport de l'inspecteur d'Angers, le 20 février 1867, confirme cette tendance, puisque selon lui la culture des jardins associés aux maisons d'écoles « est plutôt dirigée dans un intérêt personnel à l'instituteur, qui y trouve certaines ressources, qu'en vue du progrès de l'horticulture »⁶⁵³. Le jardin scolaire constitue ainsi, selon ces inspecteurs, un espace dans lequel seul l'instituteur travaille pour obtenir des ressources complémentaires, par l'utilisation de techniques maraîchères ou arboricoles acquises à l'école normale ou par la lecture de traités de jardinage. La formation horticole donnée à l'école normale doit être axée sur l'apprentissage de ces techniques, ce qui est rappelé par le rapport Zielinski en 1868, selon lequel les « élèves [...] ont à apprendre la taille et la conduite des jeunes arbres »⁶⁵⁴, et de

⁶⁵² ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

⁶⁵³ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867, 448 T 7

⁶⁵⁴ ADML, 448 T 7, Lettre de Victor Duruy au Préfet de Maine-et-Loire, 9 mai 1868

nouveau par le ministre de l'Instruction Publique Armand Fallières⁶⁵⁵ en 1891, qui ajoute à l'horticulture fruitière l'horticulture potagère⁶⁵⁶.

Ensuite, l'inspecteur de Segré en 1888 relève, parmi les conclusions des conférences pédagogiques, que « la tenue du jardin sera l'objet de tous les soins de l'instituteur »⁶⁵⁷. L'instituteur est alors l'acteur principal du travail au jardin, qui lui revient en grande partie. Cela concerne non seulement l'usage des produits du jardin, mais aussi la gestion de cet espace, son organisation, son entretien. La mention de la tenue du jardin fait référence au fait que l'instituteur est responsable de l'ordre et de la propreté du jardin, mais aussi de son aspect esthétique, de la qualité des cultures réalisées. En effet, le jardin est aussi un « espace de représentation à travers lequel se revendique ou s'affirme un statut social »⁶⁵⁸, que l'instituteur se doit de tenir correctement pour affirmer sa position dans la commune, sa supériorité intellectuelle par l'utilisation de techniques horticoles élaborées et basées sur des faits scientifiques, un signe de « promotion sociale »⁶⁵⁹.

Le jardin sert aussi à l'instituteur pour la préparation et la réalisation des leçons, pas seulement par la présence des élèves au jardin. C'est aussi un espace qui permet d'avoir à disposition des objets, des plantes, servant en particulier aux leçons de choses. En effet, la conférence pédagogique de Beaupréau en 1897 incite les instituteurs, pour le cours élémentaire, à « mettre à contribution les choses du jardin et mettre autant qu'il se pourra les objets entre les mains des élèves »⁶⁶⁰. Le jardin n'est alors pas seulement un espace de ressources vivrières, utilitaires, c'est aussi un espace de ressources pédagogiques, qui peut servir aux leçons de choses⁶⁶¹. Cela est aussi rappelé lors de la conférence pédagogique de Champtoceaux, dans les mêmes termes⁶⁶². La conférence pédagogique de Cholet précise qu'il s'agit de « mettre à contribution les plantes [du] jardin »⁶⁶³, donc celui-ci est considéré comme un espace mettant à disposition des ressources végétales, et non animales (ce qui écarte alors la faune présente au jardin, notamment les insectes), pouvant être utilisées comme outil pédagogique. La conférence pédagogique de Saint-Florent-le-Vieil présente le jardin comme un auxiliaire des cours donnés par l'instituteur, comme un support pédagogique servant à développer une leçon, en indiquant que « le maître donnera à ce cours les notions les plus simples, s'aidant du jardin, du musée scolaire et de la classe »⁶⁶⁴. Le jardin est ici un outil pédagogique parmi d'autres, présenté davantage comme étant au service de l'instituteur qu'à disposition des enfants.

⁶⁵⁵ Armand Fallières (1841-1931) : avocat de formation, il est ministre de l'Instruction Publique de 1883 à 1885, puis de nouveau de 1889 à 1890.

⁶⁵⁶ ADML, 398 T 16, Copie de la circulaire du 29 juillet 1891 dans la lettre de l'inspecteur d'Académie au directeur de l'école normale, 31 juillet 1891

⁶⁵⁷ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur de Segré, 18 novembre 1888

⁶⁵⁸ Françoise Dubost, *Côté jardin...* op. cit. p.145

⁶⁵⁹ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus... » op. cit. p.204

⁶⁶⁰ ADML 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Beaupréau, 26 octobre 1897

⁶⁶¹ Catherine Rollet, *Les enfants au XIX^e siècle...* op.cit., p. 163

⁶⁶² ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Champtoceaux, 20 octobre 1897

⁶⁶³ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Cholet, 6 novembre 1897

⁶⁶⁴ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Saint-Florent-le-Vieil, 16 octobre 1897

2) « Instruire les pères par les enfants »⁶⁶⁵, et par le jardin

Cette idée est évoquée dès 1867, par l'inspecteur d'Angers, selon lequel « Tous [les instituteurs] [...] offrent, par la bonne tenue de leurs jardins, l'exemple d'une bonne culture maraîchère »⁶⁶⁶, ce qui est précisé en 1888 dans un autre rapport, d'après lequel il s'agit « [d'] instruire les pères par les enfants », en justifiant cela par le fait que « les paysans, même les paysans angevins, méconnaissent généralement l'utilité et le profit des beaux vergers et des beaux jardins »⁶⁶⁷. Les instituteurs ont ainsi une mission de « civilisation » auprès des enfants et de la communauté⁶⁶⁸. De ce fait, il ne s'agit pas seulement d'une instruction technique et pratique, mais plus largement d'une éducation morale au beau, et à l'appréciation des qualités esthétiques et utilitaires des jardins et des vergers (il faut noter à ce sujet que les deux espaces sont strictement séparés). En 1867, l'exemplarité du jardin d'école est évaluée uniquement à travers des critères basés sur la réussite culturelle, concernant essentiellement la production maraîchère⁶⁶⁹, ce qui implique à la fois le choix de bonnes variétés et la maîtrise de techniques maraîchères spécifiques, basées sur des connaissances scientifiques⁶⁷⁰. En 1888, ce critère utilitaire et technique est complété par un critère esthétique⁶⁷¹, moral et culturel. Il y a par conséquent une évolution des finalités du jardin scolaire principalement utilitaire et technique, avec l'émergence du critère esthétique dans son utilisation en tant qu'exemple pour les populations. De même, les méthodes pédagogiques choisies pour instruire les populations n'ont pas les mêmes implications. La première propose simplement un exemple, que chacun est libre de suivre, mais que l'instituteur se doit de proposer. La seconde implique que l'enfant soit le médiateur de cette transmission, ce qui signifie que l'exemple donné par l'instituteur doit influencer la pratique du père de l'enfant. Elle fait de l'enfant un agent actif de cette transmission, qui suppose que l'enfant ait assimilé l'enseignement et l'exemple donné par le maître, sans prendre en compte la résistance que peut opposer à cette transmission l'autorité paternelle. La fonction pédagogique du jardin scolaire « dépasse l'enfant »⁶⁷². Cette idée reste une exception, car difficilement réalisable. L'instruction par l'exemple reste majoritaire.

Pour autant, l'objectif d'instruire les populations par l'exemple ne change pas. Les conférences pédagogiques de la circonscription de Segré, selon le rapport de 1888, évoquent régulièrement l'idée que « ce sera un jardin modèle »⁶⁷³. Cette idée est encore encouragée en 1897, comme l'indique la conférence pédagogique de Gennes lors de laquelle « M. l'inspecteur parlant du jardin de l'instituteur insiste fort pour qu'il soit tenu d'une façon presque irréprochable »⁶⁷⁴. Cette instruction par l'exemple propose que le jardin d'école soit un jardin idéal, tant sur le plan technique que sur le plan esthétique, idéal qui, en entraînant l'admiration des populations rurales, favorise le progrès

⁶⁶⁵ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

⁶⁶⁶ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

⁶⁶⁷ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, premier arrondissement, 18 décembre 1888

⁶⁶⁸ Isabelle Krzyzkowski, « Bataille autour d'un jardin... », *op.cit.*, p. 145

⁶⁶⁹ ADML, 448 T 7, Rapports des inspecteurs primaires de Segré-Baugé, Cholet, Saumur et Angers, 14, 18, 19 et 20 février 1867

⁶⁷⁰ Marie-Claire Lepape, « Vérités, vertus... », *op.cit.*, p. 207

⁶⁷¹ ADML, 448 T 2, Rapports des inspecteurs primaires de Baugé et d'Angers (deuxième arrondissement), 16 novembre et 19 décembre 1888

⁶⁷² Isabelle Krzyzkowski, « Bataille autour d'un jardin... », *op.cit.*, p. 145

⁶⁷³ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur de Segré, 18 novembre 1888

⁶⁷⁴ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Gennes, 13 octobre 1897

agricole et horticole par un processus d'imitation, tout en permettant une éducation morale des populations, une « civilisation »⁶⁷⁵. Une copie d'une circulaire du 29 juillet 1891 du Ministre, transmise par l'inspecteur d'académie au directeur de l'école normale, évoque ce rôle primordial des instituteurs pour promouvoir le progrès agricole :

Ils pourraient exercer la plus heureuse influence dans les communes rurales où ils sont placés, pour la propagation des meilleures méthodes de culture agricole et horticole et contribuer ainsi, de la manière la plus efficace, à la prospérité du pays.⁶⁷⁶

La perspective économique prime alors sur toute considération morale ou esthétique, et est conditionnée par l'acquisition préalable de connaissances et de savoir-faire par les instituteurs. L'instruction des populations des communes rurales n'est pas pensée comme devant être réalisée de façon explicite, mais implicite, ce que laisse supposer l'utilisation du terme « influence ». L'exemple est alors le moyen le plus efficace pour réaliser cela. C'est sans doute en partie dans cet objectif que la conférence pédagogique de Champtoceaux insiste sur le fait qu'il « faut vraiment le cultiver et ne pas le laisser constamment en jachère »⁶⁷⁷ !

L'exemple donné par le jardin est valable pour les populations rurales, mais aussi pour l'enfant, qui n'est pas seulement le médiateur assurant la transmission de ces techniques, mais en est surtout le premier destinataire, par sa présence dans le jardin.

3) La place des enfants dans le jardin scolaire

Le jardin scolaire a cependant avant tout une fonction didactique, qui s'adresse aux élèves. Le rapport de l'inspecteur de Saumur, en 1888, le souligne en rappelant la nécessité de « mettre à disposition des élèves et de l'instituteur un jardin assez vaste », soulevée lors des conférences pédagogiques⁶⁷⁸. Le jardin est donc un espace pensé avant tout pour l'instituteur et pour les enfants, il est à leur « disposition », donc est accessible. Leur présence dans le jardin est alors évidente, qu'elle ait lieu lors de temps de classe ou de récréation. Cependant, elle revêt parfois une dimension de contrainte, puisque si les enfants peuvent accéder au jardin, ce n'est pas toujours librement. La présence des enfants dans le jardin est souvent conditionnée par la présence de l'instituteur, qui contrôle, surveille et dirige les activités réalisées au jardin.

En effet, la condition de la présence de l'instituteur apparaît clairement dans les conférences pédagogiques et les rapports des inspecteurs primaires. Par exemple, le rapport de l'inspecteur de Baugé en 1888 signale que « les élèves doivent y être conduits au moins tous les 15 jours », pour le cours moyen et le cours supérieur⁶⁷⁹. Cela suggère alors que les enfants ne vont pas seuls au jardin mais sous l'autorité de l'adulte. La présence des enfants dans le jardin est de plus conditionnée par l'âge des enfants, qui ne doivent y accéder selon cet inspecteur qu'à partir de 9 ans⁶⁸⁰. De même,

⁶⁷⁵ Isabelle Krzyzkowski, « Bataille autour d'un jardin...*op.cit.*, p.145

⁶⁷⁶ ADML, 398 T 16, Lettre de l'inspecteur d'académie au directeur de l'école normale, 31 juillet 1891

⁶⁷⁷ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Champtoceaux, 20 octobre 1897

⁶⁷⁸ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888

⁶⁷⁹ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé, 16 novembre 1888

⁶⁸⁰ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 20 octobre 1897

la conférence pédagogique de Segré en 1897 souligne que l'instituteur « devrait y conduire les enfants »⁶⁸¹, ce qui montre que les enfants n'y sont pas conduits de façon régulière et généralisée, et que leur présence dans le jardin est soumise au contrôle et à la décision du maître. Aucune limite d'âge n'est indiquée dans ce cas. La conférence pédagogique de Montfaucon se montre davantage résolue à ce que les enfants aient accès au jardin, en disant « on conduira aussi les élèves au jardin, et au verger », toujours sous la conduite du maître⁶⁸². La présence de l'enfant dans le jardin de l'école est conçue comme une présence sous contrôle d'un adulte, de l'instituteur, ce qui montre l'attitude ambiguë à l'égard des enfants, mêlant « confiance et défiance »⁶⁸³.

Comme le laissent entendre ces recommandations, lorsque les enfants sont présents dans le jardin, c'est souvent qu'ils y sont emmenés par le maître. En effet, le rapport de l'inspecteur de Baugé en 1888 signale que « dans un petit nombre d'établissements, on y conduit les enfants pendant la récréation de midi, au moment des diverses plantations et de la taille des arbres »⁶⁸⁴, tandis que la conférence pédagogique de Segré en 1897 souligne que « quelques-uns [des instituteurs] les font travailler au jardin »⁶⁸⁵. Cette présence des enfants sous contrôle de l'instituteur est attestée précédemment en 1867, l'inspecteur d'Angers rapportant que quelques maîtres « font travailler avec eux quelques-uns de leurs élèves »⁶⁸⁶. La seule exception à cette règle concerne la culture des fleurs, dont témoigne le rapport de l'inspecteur de Saumur en 1867. Selon ce rapport, « dans une vingtaine d'écoles, les enfants cultivent eux-mêmes » les fleurs de saison, ce qui n'exclut cependant pas la surveillance de l'instituteur, puisque cela a lieu dans la cour de l'école⁶⁸⁷.

Le jardin scolaire est un espace qui fournit des ressources vivrières et pédagogiques pour le maître, ne servant pas seulement à l'éducation des enfants mais aussi à celle des populations rurales, pour lesquelles il est un exemple, dans l'objectif d'une éducation morale et culturelle implicite. Cet espace est donc sous le contrôle du maître, les élèves n'y étant conduits la plupart du temps que sous la surveillance du maître, afin que celui-ci puisse garder le contrôle sur cet espace qui doit rester exemplaire, en tant qu'outil pédagogique servant d'abord à un enseignement dispensé de façon explicite aux élèves. Les arguments pédagogiques développés sont cependant centrés sur l'enfant. Ainsi, cet enseignement, qui se veut pratique, recourt majoritairement à l'observation.

⁶⁸¹ *Id.*

⁶⁸² ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Montfaucon, 17 novembre 1897

⁶⁸³ Antoine Prost, cité par Isabelle Krzykowski dans « Bataille autour d'un jardin...*op. cit.*, p.151

⁶⁸⁴ ADML 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé, 16 novembre 1888

⁶⁸⁵ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 20 octobre 1897

⁶⁸⁶ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

⁶⁸⁷ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 18 février 1867

B) Un espace d'enseignement par l'observation pour les enfants

Dans cet espace contrôlé par l'instituteur, l'enfant est souvent toléré en tant qu'observateur. Le jardin est alors un support d'observation privilégié, tant à propos des techniques utilisées par l'homme que sur les plantes en elles-mêmes. Cette méthode issue de l'enseignement des sciences est donc utilisée dans le jardin scolaire, pour l'enseignement de l'horticulture, parfois en lien avec l'agriculture et les sciences. L'ambiguïté des termes utilisés rend toutefois le rôle de l'enfant difficile à cerner.

1) L'enseignement pratique et les méthodes pédagogiques

La notion d'enseignement pratique est omniprésente dans les sources utilisées, mais cette notion reste ambiguë à certains égards. Ainsi, le rapport de l'inspecteur primaire de Cholet en 1867 définit cela de la façon suivante : « sous une forme pratique, en faisant opérer les enfants ou en opérant devant eux »⁶⁸⁸. Cette conférence pédagogique met en évidence qu'il est alors difficile de savoir si l'emploi de ce mot désigne une réelle activité de l'enfant dans le jardin, ou si cela ne lui accorde qu'une posture d'observateur. Cette dernière définition du terme pratique semble être la plus souvent utilisée dans les sources, puisque le maître est bien souvent le seul à réaliser les gestes techniques enseignés. De plus, une dernière signification est attachée à ce mot, qui est visible dans la conférence pédagogique de Châteauneuf en 1897, selon laquelle l'enseignement agricole « doit être pratique le plus possible »⁶⁸⁹. Dans cette citation, il est difficile de distinguer si la notion de « pratique » est attachée à la méthode pédagogique mise en œuvre par l'instituteur ou à la finalité de cet enseignement. En effet, l'utilisation du mot « pratique » peut avoir d'autres sens, puisque si ce mot peut faire référence à une méthode pédagogique, cela peut aussi désigner la finalité de l'enseignement, ce qui est distingué par Pierre Kahn. Il détaille quatre sens attribués au mot « pratique » dans les années 1880 : celui-ci peut désigner l'orientation professionnelle ou usuelle donnée à cet enseignement, être associé à un enseignement expérimental précédant l'enseignement théorique et donc qualifier une pédagogie, ou faire partie de l'éducation intellectuelle des enfants pour comprendre le monde qui les entoure⁶⁹⁰. La polysémie du mot pratique dans le cadre pédagogique couvre par conséquent les finalités de cet enseignement et la méthode pédagogique en règle générale. Cependant, cette polysémie va plus loin. L'utilisation du mot pratique, dans le sens méthode pédagogique, ne permet pas non plus de déterminer avec précision la place et le rôle attribué à l'enfant. Autrement dit, c'est la nature même de cette méthode pédagogique qui n'est pas claire : l'enfant peut être observateur ou acteur. Dans plusieurs sources, cet enseignement pratique donne à l'enfant un rôle exclusivement d'observateur, allant à l'encontre du sens attendu du mot « pratique ». Ainsi, la conférence pédagogique de Segré en 1897 précise que « rien ne vaut les démonstrations pratiques »⁶⁹¹, ce qui est détaillé dans la conférence pédagogique de Montreuil la même année, dans laquelle il est

⁶⁸⁸ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

⁶⁸⁹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Châteauneuf-sur-Sarthe, 11 octobre 1897

⁶⁹⁰ Pierre Kahn, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire l'influence du positivisme*, Paris : Hatier, 1999, p.109-112

⁶⁹¹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 20 octobre 1897

expliqué que « l'enseignement doit être pratique [...] pour apprendre aux enfants à observer et à tirer parti de ces observations »⁶⁹².

Dès 1867, lors de l'enquête réalisée par Victor Duruy, le rapport de l'inspecteur de Cholet souhaite que l'agriculture et en particulier l'horticulture soient enseignées « d'une manière simple et pratique »⁶⁹³. L'inspecteur d'Angers précise que seulement pour l'horticulture, « on a joint un peu de pratique »⁶⁹⁴. La notion d'enseignement pratique se déplace peu à peu de l'agriculture vers l'horticulture à la fin des années 1850⁶⁹⁵, puisqu'il est plus facile de mettre cela en place dans le jardin de l'école pour l'horticulture que pour l'agriculture. Cet enseignement devient alors une « discipline » scolaire suite au ministère Duruy, tout en restant un enseignement basé sur des expériences et des démonstrations techniques, face auquel la domination de la théorie dans l'enseignement est critiquée⁶⁹⁶. L'inspecteur d'Angers note, dans le rapport du 19 décembre 1888, que l'instituteur « peut se charger presque entièrement de la partie pratique de l'enseignement horticole, son jardin peut devenir, à cet effet, un champ d'expérience suffisant »⁶⁹⁷. La réalisation d'un enseignement reposant sur une méthode dite « pratique » reste étroitement associée à l'enseignement de l'horticulture, celui de l'agriculture pouvant rester plus théorique, et étant plus difficile à mettre en œuvre de façon pratique. La nécessité de réaliser un enseignement pratique relatif à l'agriculture est pourtant rappelée en 1897, la circulaire du 4 janvier recommandant alors au point de vue de l'agriculture un « enseignement expérimental et pratique »⁶⁹⁸, à l'instar de celui recommandé pour les sciences par le ministère Goblet en 1885⁶⁹⁹. L'enseignement doit être expérimental car il doit permettre aux enfants d'éprouver, de comparer différentes techniques et méthodes, afin de se rendre compte de leur efficacité. Cela concerne en particulier les expériences réalisées en pots ou dans le jardin scolaire. Là aussi, le sens de ce mot reste ambigu. Il est difficile de déterminer si la méthode expérimentale place l'enfant comme observateur ou acteur. Ainsi, les activités associées à l'horticulture sont privilégiées dans le cadre de cet enseignement pratique, bien qu'il soit parfois difficile de déterminer si les enfants participent activement à cet enseignement ou s'ils en sont observateurs. La seule exception à cet enseignement majoritairement horticole concerne le fait qu'il est conseillé de consacrer une partie du jardin scolaire à l'élaboration d'un champ de démonstration.

2) Les vertus de l'observation : un apprentissage raisonné

L'utilisation du jardin scolaire dans le cadre d'un enseignement pratique de l'agriculture et de l'horticulture semble donc s'appuyer majoritairement sur l'observation. Cette méthode privilégiée dans l'enseignement de l'agriculture est rappelée dans de nombreuses conférences pédagogiques, et divers arguments sont associés à cette

⁶⁹² ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Montreuil, 22 octobre 1897

⁶⁹³ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

⁶⁹⁴ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

⁶⁹⁵ Thérèse Charmasson, Michel Duval, Anne-Marie Lelorrain (et.al.), *L'enseignement agricole 150 ans d'histoire...op.cit.*, p.35

⁶⁹⁶ Anne-Marie Lelorrain, « Le rôle de l'école primaire dans la formation des agriculteurs de la Révolution à la Libération », in *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture 1760-1945*, Actes du colloque ENESAD 19-21 janvier 1999, Dijon : éditions Educagri, 2000, p.110

⁶⁹⁷ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, deuxième arrondissement, 19 décembre 1888

⁶⁹⁸ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Pouancé, 20 octobre 1903

⁶⁹⁹ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire... op. cit. », p.77-78

recommandation. Or, cette méthode est liée à l'enseignement des sciences, qui doit être mis en lien, si ce n'est au service de l'enseignement agricole. Cela est notamment visible dans les conférences pédagogiques de 1897, mais aussi de 1892. Alain Gadpaille note en effet qu'à partir des instructions du 18 octobre 1881 sur l'application de la loi Jules Ferry, les programmes de sciences physiques et naturelles, de chimie, doivent « avoir un caractère essentiellement expérimental et pratique », lié à l'agriculture de plus en plus⁷⁰⁰. De même, l'arrêté de Goblet du 10 août 1885, qui augmente le nombre d'heures de sciences naturelles, ajoute à l'enseignement de la botanique des notions d'horticulture et des procédés de multiplication des végétaux utiles à la contrée, l'arboriculture et les greffes⁷⁰¹. L'enseignement des sciences est alors mis au service des notions enseignées en horticulture.

En outre, le jardin est aussi utilisé dans le cadre de l'enseignement scientifique, comme le rappelle la conférence pédagogique de Châteauneuf-sur-Sarthe le 16 novembre 1892, dans laquelle le jardin est présenté comme étant « le cadre et le sujet de la leçon de choses »⁷⁰². La leçon de choses peut alors se dérouler dans le jardin, mais elle doit aussi apporter des connaissances sur le jardin (ce qui ne veut pas dire que toutes les leçons de choses concernent le jardin). Cela signifie que la méthode des leçons de choses doit être utilisée dans l'enseignement réalisé au jardin, mais que ces leçons de choses doivent aussi apporter des éléments sur les cultures, les techniques, les phénomènes se déroulant au jardin. Dans cet enseignement, « le jardin est à l'honneur »⁷⁰³. Si cela est mentionné lors d'une conférence pédagogique traitant de l'enseignement des sciences, le concept de leçon de choses est aussi utilisé pour l'enseignement agricole, comme le montre la conférence pédagogique de Cholet de 1897, qui met en évidence ce lien étroit entre la méthode intuitive basée sur l'observation élaborée pour l'enseignement des sciences et l'utilisation de cette méthode pour l'enseignement agricole⁷⁰⁴. En effet, le compte-rendu préconise à propos du programme de l'enseignement de l'agriculture pour le cours élémentaire (concernant les élèves de 7 à 9 ans) de réaliser de « petites leçons de choses au point de vue de l'agriculture » en utilisant pour cela les plantes du jardin, et pour le cours moyen de « montrer aux enfants que les plantes (...) ont besoin de nourriture » en effectuant pour cela « quelques cultures en pot et dans un carré du jardin »⁷⁰⁵. La méthode de l'observation issue des leçons de choses est par conséquent une des méthodes utilisées dans le jardin pour instruire les enfants. Cette méthode est introduite dans l'enseignement primaire français sous l'influence de Madame Pape-Carpentier, dans les années 1880, et est empruntée aux États-Unis. Cela a principalement pour objectif de développer l'esprit d'observation des enfants et de leur faire connaître le monde qui les entoure, apprendre à l'enfant à observer⁷⁰⁶.

Cette méthode privilégiée pour l'enseignement de l'agriculture et de l'horticulture, qui valorise l'apprentissage par l'observation, est soutenue par différents arguments. Sur les seize conférences pédagogiques sur l'enseignement de

⁷⁰⁰ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire...*op. cit.*, p.77

⁷⁰¹ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire...*op. cit.*, p.77-78

⁷⁰² ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Châteauneuf-sur-Sarthe, 11 octobre 1897

⁷⁰³ Claudette Balpe, « Image de l'enseignement des sciences expérimentales...*op.cit.*, p. 58

⁷⁰⁴ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Cholet, 6 novembre 1897

⁷⁰⁵ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Cholet, 6 novembre 1897

⁷⁰⁶ Édith Saltiel, « Les leçons de choses et *La main à la pâte*...*op. cit.* p.122-123

l'agriculture en 1897, treize conseillent de baser l'enseignement agricole sur l'observation. La pratique, en comparaison, n'est que peu conseillée, puisqu'elle n'est évoquée que dans trois comptes-rendus, sous forme d'exemple ou de conseil, peut-être parce que cette méthode, conseillée auparavant, semble évidente, ou parce qu'elle est écartée car trop difficile à mettre en œuvre dans toutes les écoles. Plusieurs arguments sont alors sollicités pour justifier l'utilisation de l'observation dans cet enseignement. Tout d'abord, il « faut apprendre à l'enfant à observer et à remarquer ce qui se passe autour de lui, il faut le faire raisonner sur ce dont il est témoin. Il faut [...] développer son intelligence, lui donner les moyens de comprendre afin de détruire l'esprit de routine »⁷⁰⁷, précise le compte-rendu de la conférence pédagogique de Châteauneuf-sur-Sarthe. Cette idée, particulièrement bien développée dans cette conférence pédagogique, est reprise mais développée à différents degrés. Ainsi, douze conférences pédagogiques notent qu'il est important de développer l'esprit observateur de l'enfant, de le faire observer ce qui se passe autour de lui, cinq associent cela au développement de l'intelligence de l'enfant, plus particulièrement d'une intelligence relative aux choses agricoles, et deux précisent que cela permet de faire raisonner l'enfant sur ce qui se passe autour de lui⁷⁰⁸. Il s'agit alors de faire avancer l'enfant de l'observation vers la connaissance, vers l'élaboration de lois naturelles lui permettant de comprendre le monde qui l'entoure. Comme l'analyse Jean Hébrard, cette méthode forme ainsi, par l'accumulation d'observations, un « matériau empirique dont pourra naître la [...] conscience d'une relation de cause à effet ou d'une loi »⁷⁰⁹.

La construction de cette méthode pédagogique intuitive basée sur l'observation est identifiée des années 1860 aux années 1880 par Pierre Kahn, qui souligne aussi qu'il s'agit alors dans ce projet pédagogique d'éduquer plus l'intelligence que la mémoire de l'enfant afin de lutter contre les préjugés⁷¹⁰. Il parle aussi, à ce sujet, d'éducation scientifique « démystificatrice », instaurant un rapport « positif au monde »⁷¹¹. Dès lors, cette méthode pédagogique a une ambition culturelle, dans le sens où il s'agit de modifier les « visions du monde »⁷¹² des enfants et leur représentation de son fonctionnement. Cela concerne en particulier leur rapport au jardin et à l'horticulture, en lien avec les sciences naturelles. Cela englobe le monde vivant dans son ensemble, et en particulier le végétal. Ces idées semblent clairement diffusées auprès de l'institution primaire, et appliquées non seulement aux sciences, mais aussi de façon spécifique à l'enseignement agricole, avec notamment l'utilisation des cultures démonstratives dans le jardin comme support d'observation. Si la méthode intuitive basée sur l'observation n'est pas utilisée exclusivement dans le jardin scolaire mais aussi pour d'autres enseignements, elle semble être celle privilégiée dans le jardin scolaire pour les enfants.

⁷⁰⁷ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Châteauneuf-sur-Sarthe, 11 octobre 1897

⁷⁰⁸ ADML, 448 T 1, Compte-rendu des conférences pédagogiques, 1897.

⁷⁰⁹ Jean Hébrard, cité par Édith Saltiel, « Les leçons de choses et *La main à la pâte*...op. cit., p.123

⁷¹⁰ Pierre Kahn, *La leçon de choses naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002, p.47

⁷¹¹ Pierre Kahn, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire, l'influence du positivisme...op.cit.*, p.115

⁷¹² Claude Gauvard, Jean-François Sirinelli, *Dictionnaire de l'historien*, Paris : PUF, 2015, p.150

3) L'enfant observateur et le maître acteur, ou l'apprentissage par l'observation

Cette ambiguïté de la notion d'enseignement pratique, qui se base plus souvent sur l'observation par les élèves que sur la mise en activité des élèves dans le jardin, explique la fréquence de l'évocation de cette méthode pédagogique. Certaines traces en témoignent, à travers les évocations de l'enseignement réel pratiqué dans les écoles ou des conseils prodigués aux instituteurs. Même si l'utilisation de cette méthode pédagogique, justifiée par le positivisme, induit dans son utilisation dans le jardin scolaire un modèle de relation différent entre le maître et l'élève de celle mise en place en classe⁷¹³, l'instituteur est toujours le principal détenteur du savoir.

En effet, la réalisation de cet enseignement dans le jardin se traduit de différentes manières. Le rapport de l'inspecteur de Cholet en 1867 illustre ce point. Il rapporte en effet que l'enseignement agricole, dans 18 écoles, se fait « en faisant opérer les enfants ou en opérant devant eux »⁷¹⁴. Plus tard, en 1897, lors de la conférence pédagogique de Montfaucon, il est préconisé de tailler « devant eux les arbres fruitiers »⁷¹⁵. Cela est évoqué la même année à Saint-Florent-le-Vieil selon laquelle « dans son jardin, l'instituteur donnera des leçons de taille et de greffage des arbres »⁷¹⁶, et est encore rappelé à Vihiers, où il est ajouté que « l'instituteur y apprendrait encore la culture des fleurs et les moyens de les reproduire par des boutures ou des marcottes »⁷¹⁷. La circulaire du 4 janvier 1897 recommande « un enseignement expérimental et pratique »⁷¹⁸. La formulation de ces conseils laisse supposer que l'instituteur commence par montrer aux élèves la manière de procéder pour ces techniques horticoles relatives aux végétaux valorisés dans le jardin scolaire, ce qui les place comme observateur, et instaure ainsi une certaine distance entre le maître et les élèves, l'instituteur étant détenteur des connaissances et du savoir-faire. Cela n'est pas forcément contradictoire avec le fait que le maître doit partir de ce que les enfants connaissent⁷¹⁹.

Lors de la conférence pédagogique de Beaupréau, il est dit que « les maîtres devront faire des cultures spéciales pour montrer la valeur des engrais »⁷²⁰. L'observation ne concerne alors pas le procédé montré par le maître, mais le résultat obtenu par l'utilisation des engrais. Elle est alors la méthode d'apprentissage, d'assimilation privilégiée, qui place le savoir du maître comme un modèle à suivre. L'élève est de ce fait passif, il ne participe pas de manière directe. La vue est le médiateur favorisé pour acquérir des connaissances concrètes, relative à des savoir-faire, des techniques et procédés. L'utilisation des engrais fait partie des méthodes dont il convient de prouver l'efficacité par l'observation. Cette méthode semble, dans les sources, primer sur l'activité des élèves en ce qui concerne l'enseignement horticole. Cela peut s'expliquer par l'importance de certains groupes de classe⁷²¹, le manque de matériel disponible pour faire

⁷¹³ Gaud Morel, « Leçons de plantes...*op.cit.*, p.107

⁷¹⁴ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

⁷¹⁵ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Montfaucon, 17 novembre 1897

⁷¹⁶ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Saint-Florent-le-Vieil, 16 octobre 1897

⁷¹⁷ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Vihiers, 27 octobre 1897

⁷¹⁸ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Pouancé, 20 octobre 1903

⁷¹⁹ Claudette Balpe, « Image de l'enseignement des sciences expérimentales...*op.cit.*, p.60

⁷²⁰ ADML, 448 T 1, Compte-Rendu de la conférence pédagogique de Beaupréau, 26 octobre 1897

⁷²¹ ADML, 444 T 10, Rapports d'inspection des écoles, 1887. Les classes inspectées comptent pour la commune de Vieil-Baugé 55 élèves, et pour Cheviré-le-Rouge 69 élèves.

travailler les enfants, ou simplement le fait que cette pratique peut être occasionnelle et n'est donc pas évoquée par les sources. Isabelle Krzywkowski note ainsi qu'en France, les jardins scolaires sont plus des jardins collectifs où l'enfant assiste aux opérations⁷²².

Ce rôle d'observateur, qui implique une certaine passivité de l'enfant, est privilégié lors d'activités spécifiques, nécessitant un certain savoir-faire, qu'une partie des maîtres ont acquis à l'école normale. Dès lors, l'observation se présente comme une première approche, permettant l'assimilation progressive de ces techniques, comme la démonstration de leurs bienfaits de façon empirique, avant d'en expliquer ou d'en déduire la justification scientifique (ce qui s'applique en particulier à l'utilisation des engrais). L'instituteur est alors détenteur d'un savoir qui crée une certaine « hiérarchie culturelle et morale »⁷²³ par rapport à ses élèves, posture que Jacques Ozouf compare à celle de la « vedette » d'un spectacle⁷²⁴. Dans ce système de relation relativement vertical, l'élève a alors un rôle majoritairement passif.

L'observation est par conséquent la méthode privilégiée dans cet enseignement au jardin, méthode plébiscitée par les pédagogues en raison d'un enseignement qui se veut intuitif, inductif, basé sur l'intelligence de l'enfant. Cela donne à l'élève un rôle passif, spectateur des techniques et méthodes utilisées par le maître. Cependant, l'enseignement réalisé au jardin est aussi un enseignement qui permet la pratique active des élèves au jardin, et instaure ainsi des conceptions différentes de la place de l'élève dans l'institution scolaire, de la relation entre le maître et l'élève, puisque ce dernier n'a alors pas seulement un rôle passif, il est aussi acteur.

C) L'activité de l'enfant dans le jardin : entre mérite, reconnaissance et plaisir

Si l'enseignement dans le jardin semble privilégier l'observation, l'application concrète par l'enfant et la participation aux activités du jardin n'est pas pour autant exclue, même si cela paraît moins pratiqué. L'activité de l'enfant sur le jardin se base alors sur plusieurs critères. Elle est parfois associée au plaisir et au loisir, et est construite sur une certaine conception du fonctionnement de l'enfant, des moyens de l'intéresser.

1) Les conditions de l'activité de l'enfant dans le jardin

L'enseignement pratique est aussi pensé comme un enseignement dans lequel l'enfant participe activement, concrètement, même si le recours à cette méthode semble être marginal. Cela est parfois mis en œuvre dans les écoles, ce qu'indique un rapport d'inspection sur l'école de Drain, dans lequel l'enseignement de l'agriculture et de l'horticulture est qualifié de « pratiques, dans le jardin de l'instituteur »⁷²⁵. L'utilisation du terme « pratiques » comme

⁷²² Isabelle Krzywkowski, « Bataille autour d'un jardin... », *op.cit.*, p.141

⁷²³ François Jacquet-Francillon, *Instituteurs avant la République... op.cit.*, p.238

⁷²⁴ Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école... op.cit.*, p.100

⁷²⁵ ADML, 93 ALPHA 11, rapport d'inspection de l'école primaire publique de garçons de Drain dirigée par Francis Simon, 23 avril 1890

nom pluriel et non comme adjectif permet de soulever que l'enseignement « pratique » prend plusieurs formes, et laisse une place à la participation active des élèves. La polysémie de ce terme est éloquente dans le rapport de l'inspecteur de Cholet⁷²⁶, qui montre qu'il est laissé une place à l'activité de l'enfant dans le jardin. De cette manière, selon Gaud Morel, l'enfant « y travaille, y met sa marque, [...] apprend la patience et la précision du geste »⁷²⁷.

Tout d'abord, l'activité de l'enfant dans le jardin est encouragée par les inspecteurs⁷²⁸, ce que mettent en évidence l'enquête de 1867 comme les conférences pédagogiques de 1897. Ainsi, dès 1867, l'inspecteur d'Angers suggère lors de l'enquête Duruy que deux heures soient consacrées « pour les deux premières divisions, à l'application sur le terrain, dans le jardin de l'école, des principes et des procédés enseignés »⁷²⁹. Ces applications pratiques dans le jardin concerneraient par conséquent des élèves de 7 à 11 ans, c'est-à-dire du cours élémentaire et du cours moyen : il est donc imaginé un apprentissage par imitation dès le plus jeune âge des élèves, cet apprentissage étant toutefois pensé comme raisonné puisque faisant suite à la « leçon théorique »⁷³⁰. Les procédés et les techniques enseignés ne sont cependant pas précisés. Les exercices conseillés se font ensuite plus précis, car la conférence de Vihiers en 1897 demande pour les démonstrations et expériences sur les engrais qu'elles soient « réalisées dans des pots d'abord, avec la participation des enfants »⁷³¹. Les enfants sont ainsi associés à la réalisation de l'expérience dans des pots, ce qui rend sans doute leur participation plus aisée que dans le jardin. De plus, cela peut éviter de dépendre des saisons ou du climat, ce qui facilite l'organisation de ces activités. Les motifs qui justifient la participation des enfants à la réalisation de cultures en pots ne sont pas développés, et sont réduits à de simples hypothèses.

Lors de cette conférence pédagogique, il est aussi précisé que « certaines maîtresses ont pris l'habitude de confier aux plus grandes élèves la direction d'un petit carré, cet exemple est à suivre »⁷³². Il ne s'agit pas d'étudier ce qui se passe dans les écoles de filles, ce qui n'est pas dans le cadre du sujet choisi pour cette étude de cas même si cela ouvre des perspectives intéressantes, mais plutôt de montrer que cette participation des plus grandes élèves est proposée en exemple aux institutrices comme aux instituteurs, c'est-à-dire aussi pour les écoles de garçons. Cette proposition rejoint la méthode proposée en 1910 par Paul Chauvet, selon laquelle un carré du jardin peut être confié à un petit groupe d'élèves, dont l'âge n'est pourtant pas précisé⁷³³. Une des méthodes pédagogiques de Froebel citée par Isabelle Krzykowski, qui attribue un jardin particulier à chaque élève, en est aussi proche⁷³⁴. Or, il est proposé non seulement de faire participer les enfants au travail réalisé au jardin, mais aussi de leur faire confiance en leur laissant un espace à

⁷²⁶ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 19 février 1867

⁷²⁷ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil... », *op.cit.* p.107

⁷²⁸ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin... », *op.cit.*, p.143 : les pédagogues du tournant du siècle insistent sur le « caractère actif » de l'enseignement dans le jardin scolaire

⁷²⁹ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

⁷³⁰ *Id.*

⁷³¹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Vihiers, 27 octobre 1897

⁷³² *Id.*

⁷³³ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil... », *op.cit.*, p.104,

⁷³⁴ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin... », *op.cit.*, p. 141

cultiver, à entretenir, ce qui correspond à l'objectif utilitaire de cet enseignement, et dans le sens de participation active de l'enfant. La conférence pédagogique de Montfaucon en 1897 précise :

On conduira aussi les élèves au jardin, et au verger on taillera devant eux les arbres fruitiers, on fera manier les sécateurs par les plus grands et on ne coupera pas une tige sans préciser pourquoi on la coupe et pourquoi on la laisse de telle longueur.⁷³⁵

À travers ces deux exemples, il est évident que l'activité de l'enfant dans le jardin est conditionnée à une certaine reconnaissance de ses capacités en fonction de son âge, puisque principalement les « plus grands » élèves sont considérés aptes à contribuer activement aux travaux du jardin. Le critère d'âge suppose que ces élèves aient déjà assisté à ces pratiques culturelles, et en aient par conséquent assimilé les principes, ce qui les rend aptes à les mettre en pratique, et constitue une forme de reconnaissance de leur apprentissage, de leurs capacités, tout autant qu'une forme de vérification, de confirmation de cet apprentissage technique. Cette confiance accordée aux plus grands les différencie par conséquent des plus jeunes, et les donne en exemple. Les conseils donnant un rôle actif à l'enfant dans le jardin se font donc de plus en plus précis à propos de la nature des activités réalisées par les élèves et de l'âge des enfants. Néanmoins, si la prise en compte de l'âge est conseillée, il est difficile d'évaluer la mise en œuvre réelle de ces conseils.

L'activité pratique des élèves dans le jardin semble peu mise en place, bien que quelques conseils soient donnés à ce sujet. Ainsi, dès 1867, l'inspecteur d'Angers indique lors de l'enquête Duruy qu'« une quinzaine de maîtres à peine, dont le goût pour le jardinage est prononcé, font travailler avec eux quelques-uns de leurs élèves »⁷³⁶. Il faut préciser que si le programme d'enseignement de l'agriculture existe depuis 1857 en Maine-et-Loire⁷³⁷, il est alors encore facultatif, et ne devient obligatoire qu'en 1877⁷³⁸. L'enseignement agricole, et les exercices réalisés dans le jardin, ne dépendent donc que de l'instituteur, par conséquent de ses goûts personnels. Cela ne concerne pas tous les élèves, mais seulement quelques-uns : un groupe est donc sélectionné, mais il n'est pas possible d'en définir les critères, qui peuvent dépendre aussi bien de l'âge des enfants, du temps scolaire ou non utilisé pour ces travaux, que d'un choix personnel de l'instituteur. La conférence de Segré en 1897 note aussi que quelques instituteurs « font travailler [les élèves] au jardin »⁷³⁹. Il n'est encore une fois pas précisé la nature de l'activité, mais l'utilisation de « les » laisse entendre qu'il n'est pas constitué de groupe spécifique pouvant participer à ces travaux, tous les élèves semblent participer. Par conséquent, s'il est conseillé de former des groupes sur des critères d'âge, cela n'est pas forcément suivi.

Enfin, l'inspecteur de Saumur en 1867, lors de l'enquête Duruy, rapporte que « dans une vingtaine d'écoles, les enfants cultivent eux-mêmes, sur la cour, les fleurs de saison »⁷⁴⁰. La participation des enfants est ainsi consacrée à une seule activité dans ces écoles, la culture des fleurs, et ne semble pas soumise à un critère d'âge. Elle n'est pas liée

⁷³⁵ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Montfaucon, 17 novembre 1897

⁷³⁶ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867

⁷³⁷ *Id.*

⁷³⁸ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire... » *op. cit.*, p. 67

⁷³⁹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 20 octobre 1897

⁷⁴⁰ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur de Saumur, 18 février 1867

directement à l'agriculture, probablement plus difficile à enseigner, ni à la culture des légumes ou à l'arboriculture, qui constituent un complément en nature aux ressources de l'instituteur, et nécessitent donc des soins particuliers, qui ne sont pas confiés aux enfants. Néanmoins, l'objectif de cet enseignement étant aussi de développer le goût des enfants pour le travail de la terre, d'autres arguments sont alors évoqués concernant l'activité des enfants dans le jardin, qui font référence au plaisir et au loisir.

2) Le plaisir et le loisir au jardin

Si le jardin scolaire a principalement une fonction didactique, son utilisation par les enfants est aussi soutenue par d'autres arguments, notamment ceux du plaisir et du loisir associés au jardinage. Le rapport de Saumur en 1867, selon lequel les enfants cultivent sur la cour des fleurs de saison, précise à ce sujet que « ces fleurs sont, pour les enfants, une occasion agréable, réjouissent la vue, égagent l'école, la font aimer »⁷⁴¹. Le plaisir lié à la culture des fleurs, à leur agrément et à leur apport esthétique sont ainsi des arguments justifiant l'avantage d'occuper l'enfant à cette activité, d'autant plus que cela permet une activité concrète qui pourrait éveiller son intérêt pour l'école, voire pour l'enseignement horticole. Cet avis reste celui de l'inspecteur, puisqu'il ne s'agit pas de l'opinion des enfants, ce qui est à mettre en lien avec l'engouement pour les fleurs qui caractérise la société du XIX^e siècle⁷⁴². Ce goût est en particulier caractéristique de la bourgeoisie, dont les inspecteurs aspirent à se rapprocher. La floriculture est surtout une activité de jardinage des élites urbaines et rurales jusqu'à la fin du XIX^e, qui peut être associée à une certaine idéalisation de la nature⁷⁴³, ce qui peut être lié au courant rousseauiste qui marque les pédagogues français au XIX^e siècle⁷⁴⁴. Pour autant, cela ne veut pas dire que les enfants n'aient pas de goût particulier pour cette activité, mais cela n'en donne pas témoignage. Le rapport de Segré-Baugé évoque, quant à lui, qu'il faut « donner à leurs élèves le goût au jardinage »⁷⁴⁵. Pour l'inspecteur de Cholet, l'intérêt de développer la pratique, en particulier pendant les temps de récréation, est que « les enfants s'y prêtent avec d'autant plus de plaisir qu'ils viennent “puiser ainsi, en s'amusant, un précieux enseignement” »⁷⁴⁶. Il adhère ainsi aux conclusions du rapport Gandon, réalisé en 1867. Le plaisir de l'activité au jardin est donc associé au loisir, et même au jeu : l'aspect ludique du jardin participe donc à l'éveil de l'intérêt de l'enfant pour le jardin, tout en lui permettant d'acquérir des connaissances. Si cet aspect est développé dans la pédagogie de Froebel, qui associe le principe du jeu à l'apprentissage, celle-ci est pourtant moins présente en France, où la pédagogie est davantage influencée par le courant rousseauiste⁷⁴⁷. Cet argument du jeu n'est en effet évoqué qu'une seule fois dans les sources consultées.

⁷⁴¹ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur de Saumur, 18 février 1867

⁷⁴² Valérie Chansigaud, *Une histoire des fleurs...op.cit.*, p.25

⁷⁴³ Valérie Chansigaud, *Une histoire des fleurs...op.cit.*, p.71

⁷⁴⁴ Isabelle Krzywkowski, « Bataille autour d'un jardin...op.cit. », p.142

⁷⁴⁵ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré-Baugé, 1867,

⁷⁴⁶ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 24 septembre 1867

⁷⁴⁷ Isabelle Krzywkowski, « Bataille autour d'un jardin...op.cit. », p.142

Les inspecteurs associent de nouveau le plaisir à la mise en pratique de l'enseignement agricole et horticole, dont le jardin constitue un outil privilégié. En effet, le rapport de l'inspecteur de Baugé en 1888 fait remarquer à propos de cet enseignement « la forme pratique et la dimension agréable qu'il convient de lui donner »⁷⁴⁸, tandis que l'inspecteur d'Angers suggère de donner pour cela des « leçons utiles et récréatives »⁷⁴⁹. Joindre l'agréable à l'utile est un argument intéressant. Cela peut être associé à différents éléments. Tout d'abord, l'idée d'éveiller la curiosité et l'intérêt de l'enfant pour cet enseignement, en lien avec la volonté de lutter contre l'exode rural en cultivant un certain goût pour la terre chez les enfants⁷⁵⁰. Cela trouve sa source dans l'idéologie réactionnaire qui se développe au XIX^e et valorise le travail de la terre⁷⁵¹. Le jardin est alors considéré comme un loisir convenable pour les classes populaires, dont le jardin scolaire permet d'apprendre les rudiments⁷⁵². Isabelle Krzykowski remarque que les arguments développés pour les jardins scolaires sont proches de ceux élaborés pour les jardins ouvriers⁷⁵³, ce qui permet d'établir un parallèle à propos de l'argument associant jardinage et loisir moral. L'association au plaisir et au loisir est aussi présente chez certains instituteurs, comme le note Gilbert Nicolas, mais n'est pas évoquée à propos des élèves⁷⁵⁴. Il s'agit alors d'un loisir convenable pour le « délassement du corps et de l'esprit »⁷⁵⁵. Le fait de développer ces notions pour les enfants, et d'associer l'utile à l'agréable, rappelle l'enjeu de moralisation du peuple attaché à l'institution scolaire. Penser cet enseignement comme un temps agréable, comme un temps de plaisir, c'est aussi concevoir cet enseignement comme un temps différent des autres, pendant lequel le rapport de l'enfant à l'enseignement ne serait pas seulement vécu comme une contrainte. Cette approche entraînerait l'adhésion spontanée de l'enfant à cet enseignement. Le fait d'associer l'activité pratique de l'enfant dans le jardin au loisir est de plus envisagée dans l'objectif de développer chez les enfants un goût pour ces activités afin de lutter contre l'exode rural⁷⁵⁶. Selon Isabelle Krzykowski, cette notion de plaisir et de loisir associée au jardin « n'apparaît que timidement au début du XX^e », dans les arguments sollicités lors des débats sur le jardin scolaire⁷⁵⁷. Or, cet argument est évoqué par certains inspecteurs dès 1867 et à la fin des années 1880 en Maine-et-Loire pour la réalisation pratique de l'enseignement agricole et horticole.

3) Une influence de la psychologie ?

Le vocabulaire emprunté au registre de l'affectif, du sensible, de l'émotion appuie cet argument, et est relativement présent dans les rapports des inspecteurs. Il s'agit de développer chez les élèves une sensibilité aux activités liées au jardin. En effet, pour l'inspecteur de Baugé Segré en 1867, cet enseignement doit laisser une place à

⁷⁴⁸ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé, 16 novembre 1888

⁷⁴⁹ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 19 décembre 1888

⁷⁵⁰ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin...op.cit., p.148

⁷⁵¹ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.151

⁷⁵² Manuel Pluinage, Florence Weber, *Les jardins populaires...op.cit.*, p.5 et Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.150

⁷⁵³ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin...op.cit., p.148

⁷⁵⁴ Gilbert Nicolas, « Les instituteurs sous le second Empire », *Histoire de l'éducation* n°93, 2002, p.15

⁷⁵⁵ Florent Quellier, *Histoire du jardin potager...op.cit.*, p.140

⁷⁵⁶ Alain Gadpaille, « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire...op. cit., p.68

⁷⁵⁷ Isabelle Krzykowski, « Bataille autour d'un jardin...op.cit., p. 144

l'activité de l'enfant « pour donner à leurs élèves le goût au jardinage »⁷⁵⁸. Cet objectif doit se baser d'abord sur un éveil de ce goût chez les élèves-maîtres de l'école normale. L'inspecteur de Cholet note qu'il importe de « faire naître en eux le goût des choses agricoles et horticoles »⁷⁵⁹, afin qu'ils puissent transmettre ce goût aux élèves. Cela ne concerne donc pas seulement le goût pour le travail de la terre, mais aussi plus spécifiquement un goût pour le jardinage et l'horticulture, dans la perspective d'une éducation morale. La formulation de ces arguments montre que ce goût doit être développé, il n'est pas pensé comme inné. Il est ciblé sur le jardin, face à des activités agricoles sans doute davantage associées au travail. Le plaisir au jardin est donc le fruit d'une éducation, qui doit s'appuyer sur différents moyens.

Pour que l'enfant associe l'activité de jardinage à une activité agréable, celle-ci doit tout d'abord être présentée comme une récompense. Cet argument, qui reste marginal, est évoqué par l'inspecteur d'Angers en 1888, selon lequel :

Avec un système disciplinaire bien entendu, ces travaux dont la plupart semblent au premier abord rudes et quelquefois repoussants, pourraient devenir une véritable récompense pour les élèves qui dès lors les rechercheraient et les exécuteraient avec autant de plaisir que d'empressement.⁷⁶⁰

Il s'agit alors de jouer sur l'attrait des récompenses, des formes de reconnaissance distinguant l'élève du groupe pour que le jardin soit associé dans l'esprit de ce dernier à une activité de plaisir, puisque cela lui permet d'être valorisé parmi le groupe des élèves. Le recours à un esprit d'émulation entre les élèves est souligné par l'association de l'activité de l'élève dans le jardin à la récompense.

Enfin, l'enseignement au jardin doit marquer l'enfant, non seulement par le raisonnement qu'il peut en tirer, mais aussi par l'image qu'il en garde, l'impression que cela doit provoquer chez l'enfant. La conférence pédagogique de Montreuil met en lumière cela en précisant que « l'enseignement [de l'agriculture] doit être expérimental et pratique pour frapper l'enfant »⁷⁶¹. Cela se rapporte à toutes les méthodes et outils pédagogiques utilisés dans l'enseignement de l'agriculture, dont le jardin fait partie. L'enseignement pratique, qui se base aussi sur l'observation, doit ainsi marquer l'enfant, non seulement dans son raisonnement mais aussi dans sa mémoire, son imaginaire. L'objectif est qu'il accorde de l'attention à l'enseignement réalisé et qu'il s'en souvienne, pour les mettre en pratique une fois adulte. Le jardin, par la sollicitation de tous les sens de l'enfant, se prête relativement bien à cela. Si cette dimension est relativement peu présente dans les sources, qui accordent moins de place à la façon dont cet enseignement peut marquer l'enfant qu'aux techniques et procédés à enseigner, elle est néanmoins évoquée. Un des moyens de « frapper l'enfant » est évoqué notamment par Pierre Joigneaux, dans *Le jardin de l'instituteur*, qui associe l'espace du jardin au merveilleux⁷⁶². Ce fait n'est pas un fait nouveau puisque dès 1858, le rapport de l'inspecteur d'Académie sur

⁷⁵⁸ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré Baugé, 14 février 1867

⁷⁵⁹ ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur de Cholet, 19 février 1867

⁷⁶⁰ ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, deuxième circonscription, 19 décembre 1888

⁷⁶¹ ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Montreuil, 22 octobre 1897

⁷⁶² Pierre Joigneaux, *Le jardin de l'instituteur*, extrait consulté sur le site de l'association 1851 (https://1851.fr/hommes/joigneaux/tome_2_27/) consulté le 18/05/2017, dans lequel Pierre Joigneaux pose la question suivante : « Est-ce que, au jardin, nous n'avions pas l'agrément de

l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires et à l'école normale souhaite que par son entretien et le choix des espèces cultivé, le jardin puisse « frapper l'imagination des enfants »⁷⁶³, en faisant cette fois clairement référence à l'imagination. Il s'agit alors d'utiliser l'attrait du merveilleux sur les enfants pour développer des explications rationnelles, ce qui rejoint le procédé employé dans les livres pour enfants à travers les illustrations⁷⁶⁴.

Les moyens évoqués pour que l'enfant associe l'activité de jardinage au plaisir montrent quelques aspects des conceptions de la psychologie de l'enfant. Associer cette activité à une récompense, une distinction de l'individu et faire appel à l'imaginaire sont deux solutions brièvement évoquées, probablement tributaires de l'influence la psychologie naissante⁷⁶⁵.

Conclusion

Le jardin scolaire est un outil pédagogique inséré progressivement et difficilement dans l'institution scolaire sur le plan spatial et temporel. Il est construit par différents moyens. Sur le plan humain la formation des instituteurs à l'école normale est insuffisante, surtout à partir des années 1890, bien que les moyens matériels soient mis en place dans les années 1870. Sur le plan matériel, l'écart entre les moyens disponibles à l'école normale et ceux des écoles primaires, de plus très inégaux, rend difficile l'enseignement. Dans ce cadre, le végétal est façonné suivant des préoccupations pédagogiques, idéologiques et culturelles, qui contribuent à transmettre une certaine vision du monde à l'enfant. Il est alors le support d'un enseignement technique, et vecteur de représentations culturelles valorisant certains végétaux (les arbres fruitiers et les fleurs) ainsi qu'une conception maîtrisée et anthropocentrée de la nature. La fonction pédagogique de ce jardin justifie la présence de plantes particulières, comme les plantes agricoles ou les plantes vénéneuses dont la présence est davantage encouragée dans les années 1890, et conduit parfois à une réductibilité du jardin, en particulier pour les cultures expérimentales. Les destinataires de cet espace sont multiples. Ils comptent notamment l'instituteur (qui l'utilise à des fins utilitaires et pédagogiques) et les populations rurales, mais l'enfant en est le destinataire central à travers différentes méthodes pédagogiques. Il est alors principalement observateur, ce qui doit lui permettre de comprendre le monde qui l'entoure mais place l'instituteur comme seul détenteur du savoir-faire et des connaissances. Sa participation active est conditionnée par son âge, ou associée au plaisir et au loisir. La récompense ou l'appel à l'imaginaire sont autant de moyens d'éveiller son intérêt.

Cet espace est particulièrement destiné à l'éducation et à l'instruction de l'enfant. Il dessine alors un lien particulier entre l'enfant et le végétal. Le végétal est vecteur de valeurs morales, de modèles culturels valorisés par la bourgeoisie (le jardinage comme loisir hygiéniste et moral, l'importance de l'ornemental), et inspirés de la culture

bouturer, de marcotter, de greffer, de donner à nos arbres de jolies formes, toutes choses qui tiennent du merveilleux et réjouissent les enfants ? », p. 260

⁷⁶³ ADML, 448 T 7, Lettre de l'inspecteur d'académie au préfet, 27 mars 1858

⁷⁶⁴ Valérie Chansigaud, *Enfant et nature...op.cit.*, p. 36

⁷⁶⁵ Egle Becchi « Le XIX^e siècle », in Egle Becchi, Julia Dominique (dir.) *Histoire de l'enfance en Occident du XVIII^e à nos jours*, Paris : Seuil, 1998, p.155

paysanne à travers le choix de certains légumes, le recours à des techniques arboricoles connues du monde rural à des fins utilitaires. Le végétal dans le jardin est aussi représentation ordonnée du monde et de l'environnement de l'enfant, maîtrise et domination de la nature. Support d'expériences instructif pour qui sait l'observer, il doit éveiller l'intérêt de l'enfant. Le végétal est cependant un matériau fragile : l'enfant doit observer les techniques horticoles. L'application de ces techniques sur les végétaux se mérite, elle implique reconnaissance de l'âge ou du mérite de l'élève. L'influence de la psychologie sur la pédagogie s'observe dans l'association de cette activité à la notion de récompense, la sollicitation des sens ou le recours au merveilleux et à l'imaginaire grâce aux qualités esthétiques du jardin. Cela contribue à penser un lien particulier entre l'enfant et le végétal, à des fins éducatives et instructives.

Conclusion

Cette étude tente de mettre en lumière d'autres éléments caractéristiques du jardin scolaire. La compréhension du cadre institutionnel et des objectifs divers (sociaux, politiques ou moraux) et de la conception de ce jardin comme « outil d'enseignement »⁷⁶⁶ parmi d'autres est déjà particulièrement développée dans les études précédentes. La finalité et l'usage pédagogique de cet espace sont essentiels, mais étudiés de façon marginale. L'objectif est de cerner plus précisément la fonction pédagogique du jardin scolaire, à travers les choix réalisés dans la construction de cet espace, les moyens mobilisés et les différents destinataires. L'équilibre réalisé avec ses autres fonctions, notamment utilitaire et sociale, et la prise en compte des autres destinataires ou bénéficiaires de cet espace, permettent de tracer les contours de la place de l'enfant dans cet espace. De plus, il s'agit de reconsidérer le jardin comme outil pédagogique en s'intéressant plus précisément aux végétaux qui le composent, à leur place et leur culture, aux normes et aux valeurs qu'ils véhiculent. La valorisation de certains végétaux relève de critères pédagogiques, associés à des considérations esthétiques et techniques, culturelles et culturelles. Le choix des végétaux doit permettre d'enseigner les techniques horticoles de multiplication et de maîtrise des végétaux, qui s'appuient sur des explications scientifiques. La disposition et le choix des végétaux sont alors particuliers au jardin scolaire, qui inclut la présence de plantes fourragères, de plantes vénéneuses, de carrés d'expériences, etc. Il présente donc une vision condensée, ordonnée de l'environnement végétal de l'enfant. Les arguments justifiant l'intérêt porté par l'enfant au végétal sont pensés à travers le prisme des conceptions propres à la culture bourgeoise, qui influencent la pédagogie et l'idéologie portées par l'institution scolaire. Cela valorise des critères esthétiques et associe la culture de quelques plantes, en particulier les fleurs, au loisir ou à des valeurs morales. L'éveil de l'intérêt de l'enfant est aussi pensé à travers des critères d'ordre psychologiques.

La restriction de cette étude aux écoles primaires publiques de garçons en Maine-et-Loire se heurte toutefois à plusieurs limites. La première est constituée par le développement important de l'horticulture en Maine-et-Loire. Si elle constitue une richesse qui permet de ne pas seulement considérer l'enseignement transmis sur le plan technique et de façon verticale, elle rend sans doute d'autant plus difficile l'évaluation des apports de cet enseignement. Ensuite, le problème de l'enseignement agricole et horticole dispensé à l'école normale de garçons, relativement défaillant en Maine-et-Loire, accentue les particularités du territoire choisi et les difficultés de cet enseignement. De plus, certaines limites sont inhérentes aux sources consultées. Ainsi, celles-ci rendent majoritairement visibles les avis et évaluations des inspecteurs sur cet enseignement de manière générale, et ne donnent que peu la place à la parole des instituteurs et des enfants. De même, le choix des végétaux a été principalement abordé à travers les conseils donnés, mais il n'a pas été possible de déterminer précisément les choix réalisés dans les jardins scolaires, car les données livrées par les livres de comptes sont relativement sèches. Enfin, la circonscription aux écoles primaires de garçons, marquées par un enseignement orienté vers l'agriculture, ne donnent accès qu'à certains objectifs et méthodes pédagogiques mobilisés auprès des enfants dans cet espace.

⁷⁶⁶ Gaud Morel, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil...*op.cit.*, p.99

Il serait alors intéressant d'élargir les bornes chronologiques, géographiques et institutionnelles posées à ce sujet pour étendre la compréhension des enjeux pédagogiques de cet espace. L'ouverture à la situation d'autres territoires, les réalités d'autres périodes et l'enseignement réalisé dans les écoles primaires de filles ou dans d'autres institutions accueillant des enfants serait enrichissante. Cela mettrait davantage en évidence les continuités et les ruptures qui marquent l'évolution de la conception de cet espace comme outil pédagogique. De plus, cela permettrait de cerner, par la multiplication des approches, les conceptions du rapport entre l'enfant et le végétal, l'enfant et la nature. Enfin, une approche comparative sur la place et la conception du jardin scolaire, la pédagogie développée, le lien entre l'enfant et le végétal dans d'autres pays européens permettrait de relever certaines particularités. Cela laisse donc de larges perspectives.

Bibliographie et sitographie

Bibliographie

Outils pratiques

- SIRINELLI Jean-François, COUTY Daniel, *Dictionnaire de l'Histoire de France : A-J*, Montréal, 852 p.
- GAUVARD Claude, SIRINELLI Jean-François, *Dictionnaire de l'historien*, Paris : PUF, 2015, 753 p.
- TULARD Jean, *Dictionnaire du Second Empire*, Paris : Fayard, 1995, 1347 p.

Outils de recherche et de méthodologie

- CHARMASSON Thérèse (dir.), *L'histoire de l'enseignement, XIX^e-XX^e siècle : guide du chercheur*, Paris : INRP-Comité des travaux historiques et scientifiques, 2006, 728 p.
- NOUSCHI André, *Initiation aux sciences historiques*, Paris : Armand Colin, 2005 (1^{re} édition 1993), 208 p.

Historiographie

- BRUNON Hervé, « L'art des jardins en France : anatomie d'une crise », in *Revue de l'Art*, n°173, Paris : Ophrys, 2011-3, pp. 5-10
- CAIRE-JABINET Marie-Paule, *Introduction à l'historiographie*, Paris : Armand Colin, 2016, 4^e édition (1^{re} en 1994), 207 p.
- CASPARD Pierre, « La recherche en histoire de l'éducation : résultats d'une enquête », in *Histoire de l'éducation*, n°2-3, 1979, pp. 5-17
- CASPARD Pierre, « Introduction », in *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988, pp. 3-6
- CASPARD Pierre, « Vingt années d'*Histoire de l'éducation* », *Histoire de l'éducation*, n° 85, 1^{er} janvier 2000, pp.73- 87
- CHARMASSON Thérèse, « Une terre en friche : l'histoire des enseignements agricoles », in *Histoire de l'éducation*, n°34, 1987, pp.71-76
- FAVARD Hélène, « Traverses », in *La revue des revues*, n°12-13, 1992, pp.122-125, article en ligne consulté le 15 mai 2017 [URL : <https://www.entrevues.org/rdr-extrait/traverses/>]
- HAVEANGE Isabelle, « Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation française (1979-1998) », in *Histoire de l'éducation*, n°93, 2008, pp 1-26
- ROUDIÉ Philippe, « Une nouvelle revue : *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, Publication INRAP, 2, rue des Champs-Prévois, 21 000 Dijon, et Service d'histoire de l'Éducation de l'INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 : 1^{er} volume, octobre 1986 ; 2^e volume, décembre 1987 », in *Annales du Midi : revue archéologique, historique et philologique de la France méridionale*, tome 102, n° 191, 1990, pp. 520-521

Histoire des jardins

Histoire générale des jardins

- BARIDON Michel, *Les jardins : paysagistes, jardiniers, poètes*, Paris : Editions Robert Laffont, 1998, 1192 p.

- BONNECHERE Pierre, BRUYN (de) Odile, *L'Art et l'âme des jardins : de l'Égypte pharaonique à l'époque contemporaine : une histoire culturelle de la nature dessinée par l'homme*, Anvers : fonds Mercator, 1998, 351 p.
- CLÉMENT Gilles *Une brève histoire du jardin*, Paris : J.C.Béhar, 2011, 124 p.
- HUNT John Dixon, *L'art du jardin et son histoire*, Paris : éditions Odile Jacob, 1996, 113 p.
- LEPAPE Pierre, « La pensée de la plate-bande », in *Traverses*, Paris : Éditions de Minuit, 1976, pp. 28-36
- MOSSER Monique, TEYSSOT Georges, *Histoire des jardins : de la Renaissance à nos jours*, Paris : Flammarion, 1991, 542 p.
- PRÉVÔT Philippe, *Histoire du jardin*, Paris : Ulmer, 2016, 319 p.
- QUELLIER Florent, *Histoire du jardin potager*, Paris : Armand Colin, 2012, 190 p.

Les pratiques au jardin

- CORBIN Alain, « Les balbutiements d'un temps pour soi. Le jardin », in *L'avènement des loisirs, 1850-1960*, Paris : Aubier, 1995, pp. 340-357
- DUBOST Françoise, *Côté jardin*, Paris : Scarabée et Compagnie, 1984, 166 p.
- FAUCHER Daniel, « Les jardins familiaux et la technique agricole », in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, n°2, 1959, pp. 297-307
- LAFFON Caroline, LAFFON Martine, *Les hommes jardiniers*, Paris : Seuil, 2004, 191 p.
- PLUVINAGE Manuel, WEBER Florence, *Les jardins populaires : pratiques culturelles, usages de l'espace, enjeux culturels*, Paris : Ministère de la culture, 1992, 208 p.

Histoire du végétal au jardin

- AYALA (de) Roselyne, AYCARD Mathilde, *Une histoire des fleurs*, Paris : Perrin, 2001, 200 p.
- CHANSIGAUD Valérie, *Une histoire des fleurs : entre nature et culture*, Paris : Delachaux et Niestlé, 2014, 239 p.
- CORBIN Alain, *La douceur de l'ombre : l'arbre, source d'émotions de l'Antiquité à nos jours*, Paris : Flammarion, 2014, 392 p.
- GOODY Jack, *La culture des fleurs*, Paris : Seuil, 1994 (1^{ère} édition 1993), 625 p.
- HOBHOUSE Pénélope, *Histoire des plantes et des jardins*, Paris : Bordas, 1994, 336 p.
- PELT Jean-Marie, *Des légumes*, Paris : Fayard, 1993, 231 p.
- PITRAT Michel, FOURY Claude, *Histoire de légumes : des origines à l'orée du XXI^e siècle*, Paris : INRA, 2003, 377 p.

L'horticulture et le monde rural

- GAIGNARD Jean-Luc, *Du roi René à Végépolys : Les plantes naissent et fleurissent en Anjou*, Angers : Terre des Sciences, Terra Botanica et Végépolys, 2016, 177 p.
- MAILLARD Jacques (dir.), DENÉCHÈRE Yves, OGHINA-PAVIE Cristiana (coord.), *Archives d'Anjou : Mélange d'histoire et d'archéologie angevine. Histoire du végétal en Anjou*, n°14, Angers : Association des Amis des Archives d'Anjou, 2010, 211 p.
- MARAIS Jean-Luc, *Histoire de l'Anjou : Le Maine-et-Loire aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris : Picard, 2009, 394 p.

-SORET Louis, « L'arboriculture fruitière », in SOCIÉTÉ D'HORTICULTURE D'ANGERS ET DU DÉPARTEMENT DE MAINE-ET-LOIRE, *L'horticulture angevine des origines à l'an 2000*, Angers : Société d'horticulture d'Angers, 2000, pp. 405-422

-VANDERPOOTEN Michel, *Les campagnes françaises au XIX^e siècle : économie, société, politique*, Nantes : Éditions du temps, 2005, 377 p.

Jardin, sciences et nature

-CHANSIGAUD Valérie, « Aux origines : une vision anthropocentrique de la nature », in *Espaces naturels*, n°49, janv.-mars 2015, pp.18-19

-DROUIN Jean-Marc, « Le jardin botanique : une image de la nature », in BAILLY Antoine (dir.), *Les Actes du FIG 1999 : Géographie et nature*, Centre National de Ressources Pédagogiques, article en ligne consulté le 24 octobre 2016 [URL : <http://archives-fig-st-die.cndp.fr>]

-FISCHER Jean-Louis, *Le jardin entre science et représentation*, 1999, CTHS, 342 p.

Les jardins scolaires

-KRZYWKOWSKI Isabelle, « Bataille autour d'un jardin : le « jardin scolaire » en France avant-guerre », in *Jardins entre rêve et pédagogie*, Lille : Université d'Artois, 1999, pp.135- 164 (Cahiers Robinson)

-LEPAPE Marie-Claire, « Vérités, vertus et jachères, jardins contre nature » in *Traverses*, Paris : Éditions de Minuit, 1976, pp. 204-211

-MOREL Gaud « Le jardin et les autres outils pédagogiques pour l'enseignement des sciences » in HULIN Nicole (dir.), *Étude sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles*, Lyon : ENS éditions, 2001, pp. 99- 110

TEULADE Micheline, *L'entrée « Jardin scolaire » dans les dictionnaires Ferdinand Buisson*, DEA, ENS Cachan, 2001⁷⁶⁷

Histoire de l'éducation

Histoire de l'institution scolaire

-ALBERTINI, *L'École en France du XIX^{ème} à nos jours de la maternelle à l'université*, Paris : Hachette, 2014 (4^{ème} édition revue et augmentée), 214 pages.

-CORBIN Alain, *Les conférences de Morterolles hiver 1895-1896 : À l'écoute d'un monde disparu*, Barcelone : Flammarion, 2013 (1^{re} édition 2011), 186 p.

-CRUBELLIER Maurice, *L'École républicaine (1870-1940). Esquisse d'une histoire culturelle*, Paris : Éditions Christian, 1993, 169 p.

-FERRIER Jean, *Les inspecteurs de l'école primaires 1835-1995*, Paris : l'Harmattan, 1997, 965 p.

-GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'école*, Paris : Éditions Imago, 2003, 421 p.

⁷⁶⁷ Ce mémoire n'a pas pu être consulté.

-LELIÈVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires*, Paris : Nathan, 1990, 238 p.

Histoire du corps enseignant

-COMPAGNON Béatrice, THÉVENIN Anne, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*, Paris : Perrin, 2010, 444p.

-DUVEAU Georges, *Les instituteurs*, Bourges : Seuil, 1957, 189 p. (collection Le temps qui passe)

-JACQUET-FRANCILLON François, *Instituteurs avant la République. La profession d'instituteur et ses représentations, de la monarchie de Juillet au Second Empire*, Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1999, 304 p.

-KROP Jérôme, *Les fondateurs de l'école républicaine*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2016, 305 p.

-NICOLAS Gilbert, « Les instituteurs sous le second Empire », *Histoire de l'éducation* n°93, 2002, pp. 1-21, article en ligne consulté le 20 septembre 2016 [URL: <http://histoire-education.revues.org/buadistant.univ-angers.fr/2711>]

-OZOUF Jacques, *Nous, les maîtres d'école*, Paris : Gallimard, 1973, (1^{re} édition 1967), 269p.

-OZOUF Jacques, OZOUF Mona, *La République des instituteurs*, Paris : Seuil, 1992, 443p.

-QUINTON Michel, « L'instituteur laïc, homme public et politique, dans le Maine-et-Loire de la fin du XIX^e siècle », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, tome 93, n°3, 1986, pp. 327-346

-REBOUL-SCHERRER Fabienne, *Les premiers instituteurs, 1833-1882*, Mesnil-sur-l'Estrée : Hachette, 1994 (1^{re} édition en 1989), 280p.

La formation des instituteurs

-BOUYER Christian, *La grande aventure des Écoles Normales d'instituteurs*, Paris : Le cherche-midi, 2003, 252 p.

-TERRAL Hervé, « La conférence pédagogique : un idéal-type de la République », *Le Télémaque*, n°19, Caen : Presses universitaires de Caen, 200, pp. 137-150, article en ligne consulté le 30 mars 2017 [URL : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2001-1-page-137.htm>]

L'enfant et l'éducation

-ARIÈS Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Seuil, 1984 (1^{re} édition en 1960), 320 p.

-BARDET Jean-Pierre, LUC Jean-Noël, ROBIN-ROMERO Isabelle, ROLLET Catherine (dir.) *Lorsque l'enfant grandit : entre dépendance et autonomie*, Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2003, 975 p.

-BECCHI Egle, JULIA Dominique (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident du XVIII^e à nos jours*, Paris : Seuil, 1998 (1^{re} édition 1996), 502p.

-CHANSIGAUD Valérie, *Enfant et Nature. À Travers trois siècles d'œuvres pour la jeunesse*, Paris : Delachaux et Niestlé, 2016, 229 p.

-CRUBELLIER Maurice, *L'enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*, Paris : Armand Colin, 1979, 383 p.

-GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, *Histoire des élèves en France : de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, 2007, 450 p.

-ROLLET Catherine, *Les enfants au XIX^{ème} siècle*, Paris : Hachette, 2001, 252 p.

Histoire de l'enseignement

-GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle : l'organisation pédagogique*, Paris : Nathan, 1983, 271 p. (collection Nathan Université)

-JACQUET-FRANCILLON François, d'ENFERT Renaud, COEFFEL Laurence (dir.), *Une Histoire de l'école : anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècle*, Paris : Éditions Retz, 2010, 1016 p.

-LÉON Antoine, ROCHE Pierre, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris : Presses Universitaires de France, 2008, 127 p.

-MAYEUR Françoise, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, 1789-1930*, Paris : éditions Perrin, 2004 (deuxième édition, première en 1981), 777 p.

-PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris : Armand Colin, 1968, 524 p.

L'enseignement agricole et horticole

-BOULET Michel (dir.) *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture 1760-1945*, Actes du colloque ENESAD 19-21 janvier 1999, Dijon : éditions Éducagri, 2000, 519 p.

-CHARMASSON Thérèse, « L'enseignement horticole et agricole dans les écoles primaires, 1838-1879 », in *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n°1, Dijon : INRAP, 1986, p.45-58

-CHARMASSON Thérèse, LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Révolution à la Libération*, Toulouse : INRP, Publications de la Sorbonne, 1992, 717 p.

-CHARMASSON Thérèse, DUVIGNEAU Michel, LELORRAIN Anne-Marie, LE NAOU Henri, *L'enseignement agricole, 150 ans d'Histoire, évolution historique et atlas contemporain*, Dijon : Éducagri, 1999, 251p.

-GADPAILLE Alain « L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire dans les textes officiels », in GISPERT Hélène (dir.), *L'école et ses contenus. Recherches historiques sur le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle.*, Paris : l'Harmattan, 2004, pp.63-81

-GRIGNON Claude, « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n°1, janvier 1975, pp. 75- 97, article consulté en ligne le 13 février 2017 [URL : http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_1_2451]

-LELORRAIN Anne-Marie, « Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole, 1870-1970. », *Histoire de l'éducation*, n° 65, 1995, pp. 51-69.

-QUINTON Michel, « L'agriculture et l'école primaire publique à la fin du XIX^e dans le Maine-et-Loire », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, tome 90, n°1, 1983, p. 73-96, article consulté en ligne le 12 mars 2017 [URL : http://www.persee.fr/doc/abpo_0399-0826_1983_num_90_1_3113]

L'enseignement des sciences

-BALPE Claudette, « Image de l'enseignement des sciences expérimentales en France au XIX^{ème} siècle, à travers les textes officiels du primaire », in GISPERT Hélène (dir.), *L'école et ses contenus. Recherches historiques sur le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle.*, Paris : l'Harmattan, 2004, pp. 43-61

- DROUIN Jean-Marc et HULIN Nicole « Enseignement et sciences naturelles au XIX^{ème} siècle. Introduction » in *Revue d'Histoire des sciences : Enseignement et Sciences naturelles au XIX^{ème} siècle*, tome 51, n°4, octobre- décembre 1998
- HULIN Nicole, « La place des sciences naturelles au sein de l'enseignement scientifique au XIX^{ème} siècle », in *Revue d'Histoire des sciences : Enseignement et Sciences naturelles au XIX^{ème} siècle*, tome 51, n°4, octobre- décembre 1998
- KAHN Pierre, *La leçon de choses naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002, 228 p.
- KAHN Pierre, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire l'influence du positivisme*, Paris : Hatier, 1999, 140 p.
- LEBEAUME Joël, « Les contenus des sciences à l'école : au fil du temps et au fil des cours et des cycles : histoire et didactique de ce curriculum progressif », 2006, 8^{ème} biennale de l'INRP, article en ligne consulté le 10 novembre 2016 [URL : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/recherche.php?&mode=auteur>]
- SALTIEL Édith « Les leçons de choses et *La main à la pâte* » in HULIN Nicole (dir.), *Etude sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles*, Lyon : ENS éditions, 2001, pp. 111-134

Approche comparative :

- AKERBLOM Peter, « Footprints of School Gardens in Sweden », in *Garden History*, vol. 32, n°2, The Garden History Society, 2004, pp.229-247, article en ligne consulté le 26 mars 2017 [URL : www.jstor.org/stable/4150383]
- FORREST Mary, INGRAM Valerie, « School Gardens in Ireland, 1901-24 », in *Garden History*, vol. 31, n°1, The Garden History Society, 2003, pp. 80-94, article en ligne consulté le 26 mars 2017 [URL : www.jstor.org/stable/1587403]
- KOHLESTEDT Sally Gregory, « “A Better Crop of Boys and Girls”: The School Gardening Movement, 1890-1920 », in *History of Education Quarterly*, vol.48, n°1, History of Education Society, 2008, pp. 58-93, article en ligne consulté le 3 mars 2017 [URL : <http://www.jstor.org/stable/20462206>]

Sitographie

L'actualité des jardins scolaires

Site de Terre des sciences [URL : <http://www.terre-des-sciences.fr/introduction/>], consulté le 15 avril 2017.

Site Jardinons à l'école [URL : <https://www.jardinons-a-lecole.org/index.html>], consulté le 15 avril 2017

Historiographie

Institutions

Présentation de la Garden History Society sur le site de Jstor [URL : <https://www.jstor.org/publisher/ghs>], consulté le 13 mars 2017

Moteur de recherche des thèses de doctorat françaises [URL : <http://www.theses.fr/?q=jardins>], consulté le 14 mars 2017

Site du centre André Chastel [URL : <http://www.centrechastel.paris-sorbonne.fr/>], consulté le 22 avril 2017

Site de l'INRP [URL : <http://www.inrp.fr/emma/web/>], consulté le 15 avril 2017

Site du centre Alexandre Koyré [URL : <http://koyre.ehess.fr/index.php?154>] consulté le 31 mai 2017

Revue et auteurs

Site de la Société française de littérature générale et comparée [URL : <http://www.vox-poetica.com/sflgc/a/spip.php?article214>], consulté le 24 avril 2017

Site de la revue *Polia, Revue de l'Art des jardins* [URL : <http://polia.canalblog.com/>], consulté le 25 mars 2017

Site de la revue *Histoire de l'éducation* [URL : <https://histoire-education.revues.org/>], consulté le 19 avril 2017

Site de l'éditeur Éducagri [URL : <http://editions.educagri.fr/>], consulté le 14 avril 2017

Ressources : auteurs et sources

Site du Musée National de l'Éducation [URL : <https://www.reseau-canope.fr/musee/fr/connaitre/le-musee.html>], consulté le 13 mars 2017

Site de la Bibliothèque Historique de l'éducation [URL : <http://www.persee.fr/collection/bhe>], consulté le 20 avril 2017

Site de la Bibliothèque Nationale de France (BNF) [URL : <http://data.bnf.fr/>], consulté le 22 mai 2017

Table des matières

TABLE DES SIGLES

AVERTISSEMENT

INTRODUCTION.....1

ÉTAT DE L'ART.....3

1.	Les recherches sur l'histoire du jardin, des approches et des objets variés	3
1.1.	Le jardin scolaire : un objet d'étude qui émerge dans l'histoire du jardin	3
1.1.1.	Les débuts de l'histoire des jardins et l'influence anglo-saxonne	3
1.1.2.	L'émergence d'un sujet marginal : le jardin scolaire	4
1.2.	Une institutionnalisation difficile de l'histoire des jardins autour de thèmes privilégiés	6
1.2.1.	Une entrée progressive dans les études universitaires	6
1.2.2.	Une période synonyme de « vide historiographique » pour le jardin scolaire	7
1.3.	Diversification et nouveaux sujets : le retour du jardin scolaire	8
1.3.1.	Les années 1990-2000 : de la reconnaissance institutionnelle à la diversification des approches	8
1.3.2.	Un regain d'intérêt pour les jardins scolaires	11
2.	Un deuxième espace d'étude : l'histoire de l'éducation et de l'enseignement	13
2.1.	L'Histoire sociale du corps enseignant et le jardin scolaire	13
2.1.1.	Le développement par l'École des Annales.....	13
2.1.2.	Le jardin au sein de l'école : un espace oublié ? Une analyse sociale	15
2.1.3.	Du bilan d'un champ de recherche au renouveau de l'histoire des acteurs	16
2.1.4.	Une nouvelle approche du jardin scolaire.....	18
2.2.	L'histoire des disciplines scolaires précise les contours du jardin d'école	18
	La demande de connaissances de certains acteurs du monde professionnel, en particulier dans l'agriculture, et l'influence des <i>Cultural Studies</i> favorisent une évolution des études sur les disciplines scolaires vers des disciplines auparavant délaissées car marginales dans les programmes scolaires du XIX ^e siècle.....	18
2.2.1.	De nouveaux horizons : l'histoire de l'enseignement de l'agriculture.....	18
2.2.2.	Le jardin, un auxiliaire de l'enseignement agricole.....	20
2.2.3.	L'histoire de l'enseignement des sciences et l'enfant	21
2.2.4.	Le jardin scolaire : un outil d'enseignement des sciences.....	22

ÉTAT DES SOURCES.....25

1.	Les sources institutionnelles	25
1.1.	Les sources étatiques.....	26
1.2.	Le rectorat et l'inspection académique	27
1.3.	Les établissements et le personnel	28
1.3.1.	Les rapports de l'école normale.....	28
1.3.2.	Les conférences pédagogiques.....	29
2.	Les sources administratives sur le fonctionnement des établissements	29
2.1.	Les écoles normales	29
2.2.	Les écoles primaires	30
3.	Les sources iconographiques.....	30
4.	Les sources imprimées : manuels et revues pédagogiques.....	32

CONCLUSION : LE JARDIN, UN ESPACE AU CŒUR DE MULTIPLES ENJEUX34

ÉTUDE DE CAS39

Introduction	39
1.1. Choix du corpus, méthode et présentation des sources	39
1.2. Présentation des sources.....	41
Les rapports des inspecteurs primaires	41

	L'enquête sur les maisons d'écoles.....	43
	Les rapports sur l'école normale.....	43
	La correspondance institutionnelle	44
	Les comptes-rendus des conférences pédagogiques.....	45
	Les sources administratives des établissements : inventaires et emplois du temps	46
	Les sources iconographiques	46
	Échantillon de sources imprimées	47
1.3.	Présentation des auteurs et commanditaires	49
	Les inspecteurs	49
	Le directeur de l'école normale et le professeur départemental d'agriculture	50
	Les instituteurs, en particulier Francis Simon	51
	Les auteurs des traités d'horticulture et manuels.....	52
1.4.	Le développement de l'enseignement agricole et les jardins scolaires	53
1.5.	Le jardin scolaire, quel outil pédagogique ?.....	55
I-	Le jardin scolaire, un outil d'enseignement ambitieux	56
A)	Une insertion délicate dans le cadre pédagogique et le temps scolaire	57
1)	Un enseignement inscrit à l'emploi du temps uniquement pour l'école normale.....	57
2)	Le recours à la récréation	59
3)	Vers une inscription à l'emploi du temps pour les écoles primaires ?.....	60
B)	Les moyens humains : le problème de la formation des instituteurs.....	62
1)	Les péripéties de l'enseignement à l'école normale	62
2)	« C'est d'abord l'incompétence des maîtres. ».....	65
3)	Un sentiment d'illégitimité en matière de savoir-faire	67
C)	Les moyens matériels et l'espace dédiés au jardin scolaire.....	70
1)	Le jardin, diversité et inégalités des espaces	70
2)	Un espace aménagé par un investissement dans le végétal	73
3)	Les équipements et les outils de travail	76
II-	Le végétal : des choix, valeurs et fonctions déterminés pour le jardin scolaire	79
A)	Les végétaux dans le jardin : des espaces instructifs.....	79
1)	Une stricte répartition des végétaux.....	80
2)	Un jardin scientifique et expérimental.....	82
3)	La « réductibilité » du jardin.....	84
B)	Des végétaux choisis, façonnés et valorisés par l'homme.....	87
1)	Les arbres fruitiers : fonction esthétique et utilitaire	88
2)	Les fleurs : du plaisir à la formation d'un goût esthétique	92
3)	Les légumes du potager.....	93
C)	Des plantes entre vice et vertu : écartées ou adoptées ?	97
1)	Les plantes vénéneuses et médicinales : une suggestion adoptée ?	97
2)	Les mauvaises herbes : des plantes invisibilisées	98
III –	L'homme, le végétal et la pédagogie au jardin : équilibre et méthodes	99
A)	Le jardin d'école et ses destinataires	100
1)	L'instituteur comme acteur principal : entre utilité et pédagogie.....	100
2)	« Instruire les pères par les enfants », et par le jardin	102
3)	La place des enfants dans le jardin scolaire	103
B)	Un espace d'enseignement par l'observation pour les enfants.....	105
1)	L'enseignement pratique et les méthodes pédagogiques.....	105
2)	Les vertus de l'observation : un apprentissage raisonné	106
3)	L'enfant observateur et le maître acteur, ou l'apprentissage par l'observation	109
C)	L'activité de l'enfant dans le jardin : entre mérite, reconnaissance et plaisir	110
1)	Les conditions de l'activité de l'enfant dans le jardin	110
2)	Le plaisir et le loisir au jardin	113
3)	Une influence de la psychologie ?	114

Conclusion.....	116
CONCLUSION.....	118
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE.....	120
4) TABLE DES ILLUSTRATIONS	130
5) TABLE DES TABLEAUX	131
6) TABLE DES FIGURES	132
7) TABLE DES ANNEXES.....	133
ANNEXES.....	134

4) Table des illustrations

Illustration 1 : Élèves-maîtres travaillant dans le jardin de l'école normale, vers 1900	64
Illustration 2 : Le jardin de l'école normale en 1870	72
Illustration 3: Plan du jardin de l'école primaire publique de garçons de Drain	80
Illustration 4: Plan du jardin de l'école primaire publique de garçons de la Pommeraye	81
Illustration 5: Pots d'expériences sur haricots	85
Illustration 6: Exemple d'expériences dans le jardin potager	86
Illustration 7: Pots d'expériences sur sarrasin	87
Illustration 8: Instructions pour réaliser une greffe en écusson.....	90
Illustration 9: Pommier taillé en gobelet	90
Illustration 10 : Pêchers taillés en U	91
Illustration 11: Gravures de pois et de carotte.....	95
Illustration 12: Gravure de fraises.....	95

5) Table des tableaux

Tableau 1 : Les inspecteurs primaires en Maine-et-Loire, 1867-1903	50
Tableau 2 : Dépenses réalisées par l'école normale pour le jardin : le végétal	74
Tableau 3 : Estimation des sommes nécessaires au jardin et aux plantations	75
Tableau 4 : Matériel horticole de l'école normale	76

6) Table des figures

Figure 1 : Graphique des horaires privilégiés à l'école normale.....	58
--	----

7) Table des annexes

Annexe 1 : tableaux sur les jardins d'école	135
Annexe 2 : Tableaux récapitulatifs des rapports d'inspection consultés	140
Annexe 3 : Tableaux récapitulatifs des compte-rendu des conférences pédagogiques	141
Annexe 4 : Carte des jardins scolaires répertoriés pour la période 1867-1903.....	142
Annexe 5 : Tableau des horaires réservés aux travaux horticoles dans le jardin de l'école normale	143
Annexe 6 : Plan de l'école de la commune de Drain.....	144
Annexe 7 : Plan de l'école de la commune de la Pommeraye	145
Annexe 8 : Tableau des variétés répertoriées : ouvrages de Pierre Joigneaux, Victor Rendu, Courtois- Gérard	146

ANNEXES

Annexe 1 : tableaux sur les jardins d'école

Arrondissement de Baugé

Nombre d'écoles	Commune	Date	Jardin	Entretien	Végétaux	Techniques	Temps	Source
1	Saint-Philbert	1855, 1873	Oui	« très joli jardin »	X			ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire sur la tenue et l'entretien des maisons d'école, 3 août 1855, et ADML, 444 T 1 Enquête sur les maisons d'école 1873
25 écoles	n.d.	1867	Oui			X		ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire, février 1867
1	Morannes	1873	Oui		X			ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'écoles, 1873
1	Les Rairies	1873	en construction		X			<i>Id.</i>
1	Genneteil	1873	Oui		X			<i>Id.</i>
1	Lasse	1873	Oui		X			<i>Id.</i>
1 (mixte)	Saint-Martin-d'Arcé	1887	oui	« un peu abandonné »				ADML, 442 T 10, Rapports d'inspection des écoles primaires, 1887
1	Montpollin	1873, 1887	Oui	« très bien »	X			<i>Id.</i> et ADML, 444 T 1 enquête sur les maisons d'école 1873
1	Pontigné	1887	Oui	« bien »				ADML, 442 T 10, Rapports d'inspection des écoles primaires, 1887
1	Bocé	1887	Oui	« bien »				<i>Id.</i>
1	Guédéniau	1887	Oui	« bien »				<i>Id.</i>
1	Cuon	1873, 1887	Oui	« bien »	X			<i>Id.</i> et ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'école, 1873
1	Clefs	1887	Oui	« bien »				ADML, 442 T 10, Rapports d'inspection des écoles primaires, 1887
1	Vieil-Baugé	1887	Oui	« bien »				<i>Id.</i>
1	Chevire-le-Rouge	1887	Oui	« bien »				<i>Id.</i>
1	Échemiré	1873, 1887	Oui	« bien »	X			<i>Id.</i> et ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'école, 1873
un petit nombre		1888	Oui			X	X	ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé, 1888

Arrondissement de Segré

Nombre d'écoles	Commune	Date	Jardin	Superficie	Végétaux	Techniques	Temps (récréation)	Source
Quelques écoles	n.d.	1897	Oui		X	X		ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique, 20 octobre 1897
1	Châteauneuf-sur-Sarthe	1873	Oui	1,5 ares				ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'écoles 1873
1	Gennes	1873	?					ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'écoles 1873
1	La Jaille-Yvon	1873	?					<i>Id.</i>
1	Armaillé	1873	Oui	5-6 ares	bien planté			<i>Id.</i>
1	Bouillé-Ménard	1873	Oui		X			<i>Id.</i>
1 (mixte)	La Chapelle-Hullin	1873	Oui		X			<i>Id.</i>
1	Grugé-l'Hôpital	1873	Oui		X			<i>Id.</i>
1	Noëllet	1873	Oui		X			<i>Id.</i>
1	La Ferrière	1873	Oui		X			<i>Id.</i>
1	Louvaines	1873	Oui		X			<i>Id.</i>
Quelques instituteurs	n.d.	1888	Oui		X	X	X	ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré, 1888

Arrondissement d'Angers

Nombre d'écoles	Commune	Date	Jardin	Superficie	Végétaux	Techniques	Temps	Source
83	n.d.	1867	Oui	Environ 5 ares				ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 1867
6	n.d.	1867	Non					<i>Id.</i>
1	Lué	s.d.	Oui	« 35 m. de long »				ADML, 444 T 2, Plans de l'école de Lué, s.d.

Arrondissement de Saumur

Nombre d'écoles	Commune	Date	Jardin	Superficie	Végétaux	Techniques	Temps	Source
Plusieurs	n.d.	1867	Non					ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur,
Une vingtaine	n.d.	1867	Oui	3 à 4 ares	X	X		<i>Id.</i>

Arrondissement de Cholet

Nombre d'écoles	Commune	Date	Jardin	Superficie	Entretien	Végétaux	Techniques	Temps	Source
Un tiers des établissements	n.d.	1867	Non						ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire, 1867
1	Tillières	1869	Oui		Médaille d'argent				ADML, 454 T 1, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 4 juin 1869
1	Chanteloup	1873	Oui			X			ADML, 444 T 1, Enquête sur les maisons d'écoles, 1873
1	Maulévrier	1873	Oui						<i>Id.</i>
1	La Tessoualle	1873	Oui						<i>Id.</i>
1	Vezins	1873	Oui			X			<i>Id.</i>
1	Gesté	1873	Oui						<i>Id.</i>
1	Saint-Léger	1873	Oui			X			<i>Id.</i>
1	Saint-Philbert-en-Mauges	1873	Oui			X			<i>Id.</i>
1	Villedieu	1873	Oui			X			<i>Id.</i>
1	La Varenne	1873	Oui			X			<i>Id.</i>
1	Beausse	1873	à créer						<i>Id.</i>
1	Le Mesnil	1873	Oui	Petit					<i>Id.</i>
1	Montjean	1873	Oui						<i>Id.</i>
1	Saint-Germain	1873	Oui						<i>Id.</i>
1	Saint-Rémy-en-Mauges	1873	Oui	3 ares		Bien planté			<i>Id.</i>
1	La Pommeraye	1869, 1896	Oui		Médaille d'argent				ADML, 454 T 1, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 4 juin 1869 et ADML collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896]

Date	Enseignant	Participation des élèves-maîtres	Entretien	Végétaux	Techniques	Matériel et outils	Temps	Source
1867	Professeur départemental d'agriculture	Oui		X	X	Serpette		ADML, 15 T 14, Rapport sur la situation générale de l'école normale, 15 juillet 1867
1868				X				ADML, 448 T 7, Lettre du directeur de l'école normale, 16 mai 1868
1868					X			ADML, 448 T 7, Lettre du directeur de l'école normale 18 mai 1868
1891					X			ADML, 398 T 16, Lettre de Ferdinand Buisson, 16 juin 1891
1892		1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e années			X		X	ADML, 397 T 5, Lettre du directeur de l'école normale, 18 octobre 1892
1893					X			ADML, 397 T 11, Rapport sur la situation matérielle, 1893
1895	Sous le contrôle du jardinier	1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e années					X	ADML, 397 T 5, Lettre du directeur de l'école normale, 4 octobre 1895
1896	<i>Id.</i>	1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e années		X			X	ADML, 398 T 16, Lettre du directeur de l'école normale, 20 janvier 1896
1897		2 ^e et 3 ^e années					X	ADML, 397 T 5, Lettre du directeur de l'école normale, 16 février 1898
1897 1898	Sous le contrôle du jardinier	1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e années					X	ADML, 398 T 16, Emploi du temps, 1897-1898
1898		1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e années					X	ADML, 397 T 5, Lettre du directeur de l'école normale, 16 février 1898

Jardin idéal

Date	Superficie	Enseignant	Participation des élèves	Végétaux	Techniques	Matériel	Temps de cours	Récréation	Source
1867							X		ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, 20 février 1867
1867	5 ou 6 ares							X	ADML, 448 T 7, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 24 septembre 1867
1888				X	X		X		ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, deuxième arrondissement, 19 décembre 1888
1888	Assez vaste				X		X		ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet, 20 décembre 1888
1888	10 ares	Jardin modèle		X			X		ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur, 1888
1888		Jardin modèle			X				ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Segré, 18 novembre 1888
1888					X		X		ADML, 448 T 2, Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé, 16 novembre 1888
1892		Leçon de choses							ADML, 448 T 2, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Châteauneuf-sur-Sarthe, 16 novembre 1892
1897					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Châteauneuf-sur-Sarthe, 11 octobre 1897
1897					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Doué-la-Fontaine, 18 octobre 1897
1897					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Champtoceaux, 20 octobre 1897
1897				X	X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Gennes, 13 octobre 1897
1897		Taille et greffe	Plus grands		X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Vihiers, 27 octobre 1897
1897					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Pouancé, 29 octobre 1897
1897		Taille et greffe	Plus grands	X	X	X			ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Montfaucon, 17 novembre 1897
1897					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Beaupréau, 26 octobre 1897
1897					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique du Lion d'Angers, 16 octobre 1897
1897					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Candé, 5 octobre 1897
1897					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 20 octobre 1897
1897		Taille et greffe		X	X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Saint-Florent-le-Vieil, 16 octobre 1897
1897		Instrument aratoire			X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Cholet, 6 novembre 1897
1897					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Chemillé, 30 octobre 1897
1903				X					ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Candé, 27 octobre 1903
1903					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Châteauneuf-sur-Sarthe, 23 octobre 1903
1903				X	X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique du Lion d'Angers, 10 novembre 1903
1903					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Pouancé, 20 octobre 1903
1903					X				ADML, 448 T 1, Compte-rendu de la conférence pédagogique de Segré, 28 octobre 1903

Annexe 2 : Tableaux récapitulatifs des rapports d'inspection consultés

Rapports généraux des inspecteurs primaires, 1867-1888, (Archives départementales de Maine-et-Loire)

448 T 7	Rapport de l'inspecteur primaire de Segré-Baugé	14 février 1867	4 pages manuscrites
448 T 7	Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur	18 février 1867	4 pages manuscrites
448 T 7	Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet	19 février 1867	4 pages manuscrites
448 T 7	Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers	20 février 1867	4 pages manuscrites
448 T 7	Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé Segré	20 septembre 1867	4 pages manuscrites
448 T 7	Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet	24 septembre 1867	Cahier de 12 page
448 T 7	Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers	28 septembre 1867	Cahier de 3 pages
448 T 2	Rapport de l'inspecteur primaire de Saumur	1888	4 pages manuscrites
448 T 2	Rapport de l'inspecteur primaire de Baugé	16 novembre 1888	Cahier de sept pages
448 T 2	Rapport de l'inspecteur primaire de Segré	18 novembre 1888	Cahier de sept pages
448 T 2	Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, premier arrondissement	18 décembre 1888	10 pages manuscrites
448 T 2	Rapport de l'inspecteur primaire d'Angers, second arrondissement	19 décembre 1888	Cahier de 11 pages
448 T 2	Rapport de l'inspecteur primaire de Cholet	20 décembre 1888	Cahier de 14 pages

Rapports d'inspection de la circonscription de Baugé, 1887 (Archives départementales de Maine-et-Loire)

Cote	Document	Date	Description physique
442 T 10	Rapport d'inspection de l'école primaire publique mixte de Saint-Martin-d'Arcé	12 octobre 1887	Formulaire imprimé, complété à la main
442 T 10	Rapport d'inspection de l'école primaire publique mixte de Montpollin	28 octobre 1887	Formulaire imprimé, complété à la main
442 T 10	Rapport d'inspection de l'école primaire publique de garçons de Pontigné	22 octobre 1887	Formulaire imprimé, complété à la main
442 T 10	Rapport d'inspection de l'école primaire publique de garçons de Baugé	24 septembre 1887	Formulaire imprimé, complété à la main
442 T 10	Rapport d'inspection de l'école primaire publique de garçons de Guédéniau	21 octobre 1887	Formulaire imprimé, complété à la main
442 T 10	Rapport d'inspection de l'école primaire publique de garçons de Cuon	17 octobre 1887	Formulaire imprimé, complété à la main
442 T 10	Rapport d'inspection de l'école primaire publique de garçons de Clefs	25 octobre 1887	Formulaire imprimé, complété à la main
442 T 10	Rapport d'inspection de l'école primaire publique de garçons de Vieil-Baugé	30 novembre 1887	Formulaire imprimé, complété à la main
442 T 10	Rapport d'inspection de l'école primaire publique de garçons de Cheviré-le-Rouge	2 novembre 1887	Formulaire imprimé, complété à la main
442 T 10	Rapport d'inspection de l'école primaire publique de garçons d'Échemiré	24 septembre 1887	Formulaire imprimé, complété à la main

Annexe 3 : Tableaux récapitulatifs des compte-rendu des conférences pédagogiques

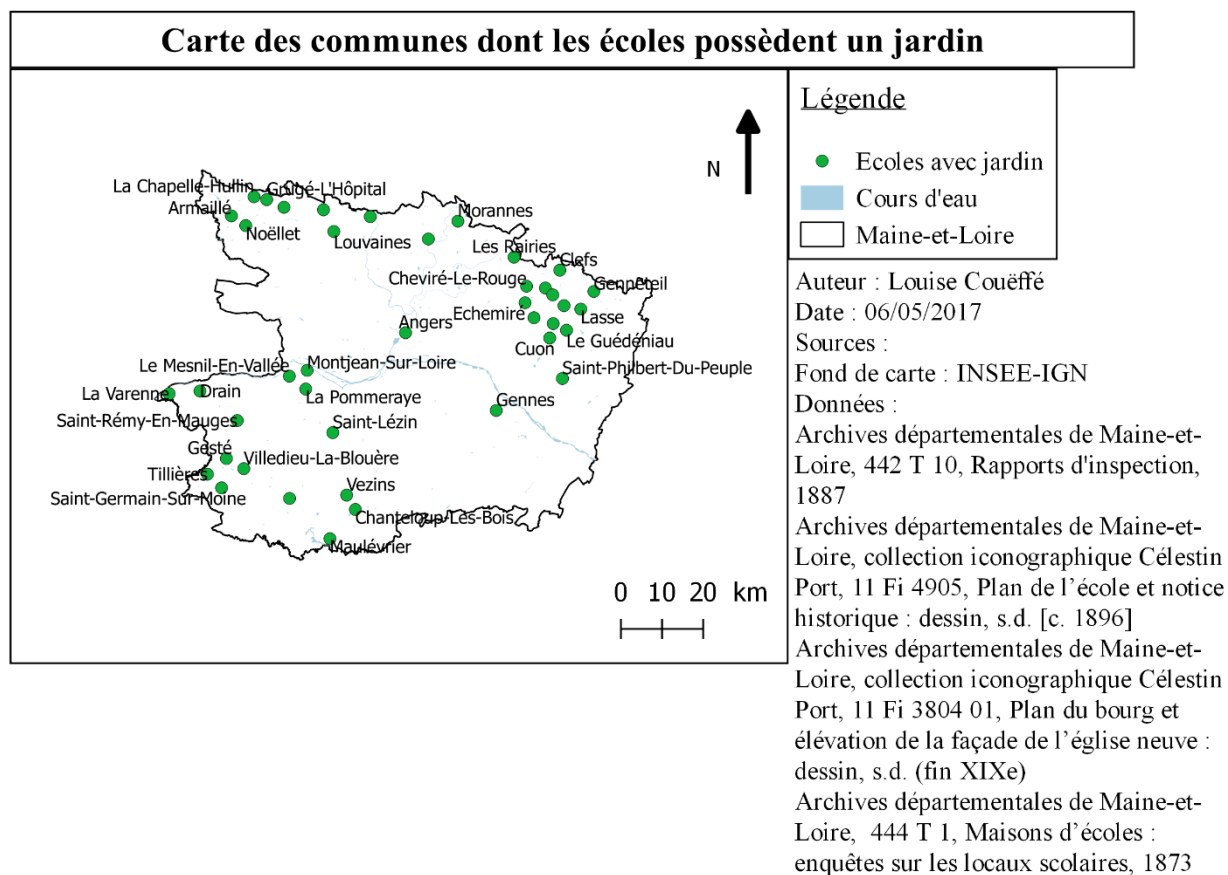
Conférences pédagogiques de 1897, sur l'enseignement agricole dans les écoles primaires (Archives départementales de Maine-et-Loire)

Cote	Circonscription	Canton	Date
448 T 1	Segré	Candé	5 octobre 1897
448 T 1	Segré	Châteauneuf-sur-Sarthe	11 octobre 1897
448 T 1	Segré	Lion d'Angers	16 octobre 1897
448 T 1	Segré	Segré	20 octobre 1897
448 T 1	Segré	Pouancé	29 octobre 1897
448 T 1	Cholet	Saint-Florent-le-Vieil	16 octobre 1897
448 T 1	Cholet	Champtoceaux	20 octobre 1897
448 T 1	Cholet	Beaupréau	26 octobre 1897
448 T 1	Cholet	Chemillé	30 octobre 1897
448 T 1	Cholet	Cholet	6 novembre 1897
448 T 1	Cholet	Montfaucon	17 novembre 1897
448 T 1	Saumur	Gennes	13 octobre 1897
448 T 1	Saumur	Doué-la-Fontaine	18 octobre 1897
448 T 1	Saumur	Montreuil-Bellay	22 octobre 1897
448 T 1	Saumur	Vihiers	27 octobre 1897
448 T 1	Saumur	Saumur	30 octobre 1897

Conférences pédagogiques de 1903, sur le jardin scolaire (Archives départementales de Maine-et-Loire)

Cote	Circonscription	Canton	Date
448 T 1	Segré	Pouancé	20 octobre 1903
448 T 1	Segré	Châteauneuf-sur-Sarthe	23 octobre 1903
448 T 1	Segré	Candé	27 octobre 1903
448 T 1	Segré	Segré	28 octobre 1903
448 T 1	Segré	Lion d'Angers	10 novembre 1903

Annexe 4 : Carte des jardins scolaires répertoriés pour la période 1867-1903



Annexe 5 : Tableau des horaires réservés aux travaux horticoles dans le jardin de l'école normale

Année	Première année	Deuxième Année	Troisième année	Source
1892-1893	3h (11h-12h le mardi)	2h (9h-10h le samedi)	2h (11h-12h le samedi)	ADML, 397 T 5, Emploi du temps, 1892-1893
1894	3h (13h-14h le mardi)	2h (11h-12h le samedi)	2h (10h-11h le jeudi)	ADML, 397 T 5, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 28 octobre 1894
1895	3h (15h-16h le mardi, 13h-14h le mercredi et vendredi)	2h (11h-12h le samedi et 14h-15h le samedi)	2h (11h-12h le mardi, 15h-16h le vendredi)	ADML, 397 T 5, Emploi du temps, 4 octobre 1895
1896	3h	2h	2h	ADML, 398 T 16, Lettre de l'inspecteur d'académie au ministre, 20 janvier 1896
1897		2h (8h-9h le samedi)	2h (11h-12h le samedi)	ADML, 397 T 5, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 16 février 1898
1897-1898	3h (13h-14h le mercredi, 13h-14h le vendredi, 15h-16h le samedi)	2h (15h-16h le mardi, 8h-9h le samedi)	2h (13h-14h le lundi, 11h-12h le samedi)	ADML, 398 T 16, Emploi du temps, 1897-1898
1898	3h (13h-14h le mercredi, 13h-14h le vendredi, 15h-16h le samedi)	2h (15h-16h le mardi, 14h-15h le samedi)	2h (lundi 13h-14h, mardi de 11h-12h)	ADML, 397 T 5, Lettre du directeur de l'école normale à l'inspecteur d'académie, 16 février 1898

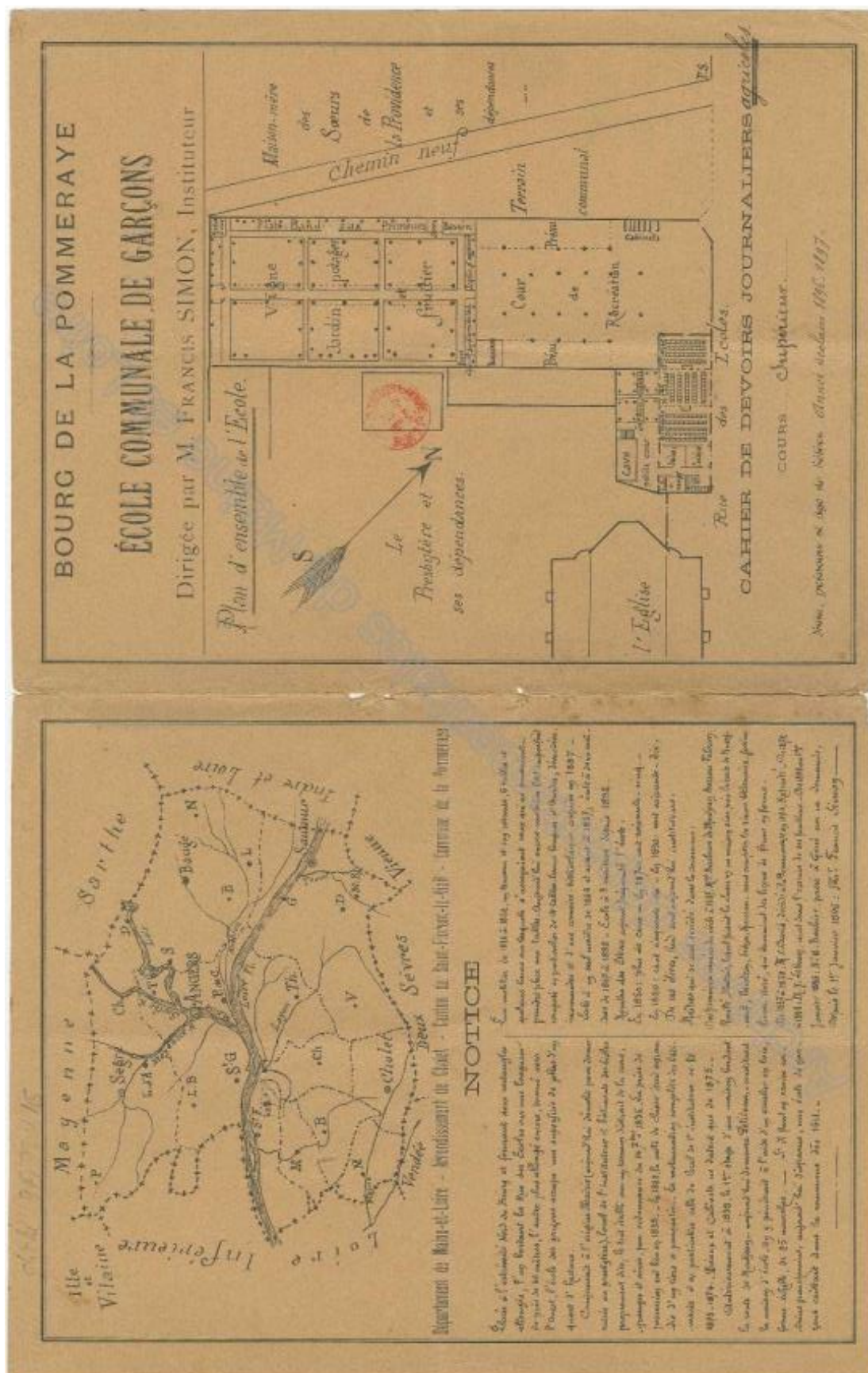
Annexe 6 : Plan de l'école de la commune de Drain

(ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 3804 01, Plan du bourg et élévation de la façade de l'église neuve : dessin, s.d. (fin XIX^e))



Annexe 7 : Plan de l'école de la commune de la Pommeraye

(ADML, collection iconographique Célestin Port, 11 Fi 4905, Plan de l'école et notice historique : dessin, s.d. [c. 1896])



Annexe 8 : Tableau des variétés répertoriées : ouvrages de Pierre Joigneaux, Victor Rendu, Courtois- Gérard

Espèce	Pierre Joigneaux	Victor Rendu	Courtois- Gérard	Nombre total de variétés citées	Variétés mentionnées par les trois auteurs
Ail	3		1	3	
Arroche	2	2	2	2	Arroche à feuilles blondes, arroche à feuilles rouges
Artichaut	3	4	5	7	Gros vert de Laon, Camus de Bretagne
Asperge	3		3	4	
Aubergine	3		4	6	
Betterave	3	5	6	8	Betterave de Castelnaudary
Cardon	3	3	4	5	Cardon plein inerme, cardon Puvis, cardon de Tours
Carotte	6	4	9	14	Carotte rouge demie-longue de Hollande
Céleri	4	4	7	8	Céleri plein blanc, céleri Turc, céleri-rave
Chicorée	4	6	11	13	Chicorée d'Italie, chicorée de Meaux, scarole blonde
Chou	27	17	44	56	Cabus de Saint-Denis, Chou quintal, chou Joannet, Milan hâtif d'Ulm, Pancarlier de Touraine, chou de Bruxelles, cœur-de-bœuf, pain-de-sucre, chou-navet de Laponie
Concombre	3	5	6	8	Concombre vert
Courge	5	9	13	18	Pâtissons, potiron blanc, courge de l'Ohio
Cresson	1	2	3	3	Cresson alénois
Échalotte	3	1	1	3	Echalotte commune
Epinard	3	4	4	5	Epinard des Flandres
Fève	3	1	9	11	
Fraise	13	3	14	24	Quatre-saisons
Haricot	12	13	23	26	Haricot sabre à grande cosse, haricot de Pragues bicolore, haricot d'Alger, haricot de Soissons, haricot suisse gris de Bagnolet, haricot jaune du Canada
Laitue	9	20	35	45	Alphange à graines noires
Mâche	1	2	2	4	
Melon	9	9	17	22	Sucrin de Tours, sucrin de Honfleur, ananas à chaire verte d'Amérique
Navet	8	6	14	20	Navet des vertus
Oignon	5	5	9	13	Oignon rouge foncé de Brunswick
Oseille	1	2	3	3	
Panais	1	1	3	3	
Piment	1	3	4	5	
Poireau	2	3	4	5	Poireau court
Poirée à cardes	1	2	5	6	
Pois	6	8	26	30	Prince Albert, pois de Michaux de Hollande, pois d'Auvergne
Pomme de terre	2	6	14	17	Marjolin
Pourpier	2	2	2	2	Pourpier vert, pourpier doré
Radis et raves	6	10	12	21	Radis gris d'été
Raifort sauvage	1	1	1	1	Raifort sauvage
Rhubarbe	3		4	7	
Salsifis					Salsifis
Scorsonère					Scorsonère
Tétragone					Tétragone
Tomate	1	3	5	6	

RÉSUMÉ

Les jardins scolaires au XIX^e siècle sont définis par le cadre institutionnel dans lequel ils sont implantés. L'objectif est que cet espace serve d'outil pédagogique, pour l'enseignement pratique de l'agriculture et de l'horticulture, ainsi que des sciences. Cet objet d'étude apparaît dans les recherches menées sur l'histoire du jardin. Il est ensuite développé principalement par l'histoire de l'éducation, à travers des études sur les disciplines scolaires ou en tant qu'outil d'enseignement. L'enjeu est de comprendre comment le lien entre les éléments centraux de cet espace, l'enfant et le végétal, est construit dans ce jardin. Cet espace familier à l'enfant est déjà façonné par des techniques horticoles, comme la taille, utilisées dans le monde rural. L'objectif de lutter contre la routine des populations rurales relève alors, à travers les techniques employées, de la compréhension et de la maîtrise scientifique de leur fonctionnement. Les valeurs utilitaires, esthétiques, morales attribuées à cet espace et au végétal sont alors autant de déterminants culturels qui laissent leur marque sur le jardin scolaire. Elles sont développées autour de divers arguments pédagogiques.

mots-clés : jardin scolaire – jardin d'école – enseignement pratique de l'agriculture – enseignement pratique de l'horticulture- enseignement des sciences naturelles - école primaire - enfant – instituteur- culture

ABSTRACT

School gardens in the XIXth century are defined by the institutional frame where they take place. The goal is to be used as an educational tool, in practical agricultural and horticultural training, as well as natural sciences. This object of study comes out in researches about garden history. Then, it is mainly developed in education history, with studies on school subjects, or as a teaching tool. The concern is to understand how is built the link between the central components of this space, child and vegetal. The garden, familiar space to child, is shaped by horticultural techniques, as trimming, used in rural world as well as in middle classes. Fighting against rural population's routine, through techniques used in the garden, comes under scientific understanding and control of their working. Utilitarian, aesthetic, moral values assigned to this space and to vegetal, are as many cultural determinations which leave their print on the school garden. They are developed around various educational arguments.

keywords : School Garden – agricultural training- horticultural training- natural sciences teaching- primary school- child- primary school teacher – culture

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) **Louise Couëffé**
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet,
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées
pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le **jj / mm / aaaa**

**Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint
à tous les rapports, dossiers, mémoires.**

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex

