
Rapport au savoir **des fondateurs de la République.**

Aude Dontenville-Gerbaud

Professeure Agrégée. Histoire-Géographie.

Docteur en Sciences de l'Education

IUFM de Créteil.

Centre de Seine-Saint-Denis

45, avenue Jean Zay

93190 Livry-Gargan

audegerbaud@hotmail.com

RESUME. Les discours des fondateurs de la Troisième République analysés en terme d'un « rapport au savoir » émergeant de l'interaction entre les orateurs et leurs publics, révèlent de nouvelles lignes de clivage. Deux aspects sont ici abordés : la question de l'école d'une part, dans l'interaction entre orateur et publics populaires, celle des parlementaires autodidactes d'autre part, dans leur interaction entre pairs à la Chambre et au Sénat.

DOMAINE DE L'EDUCATION OU DE LA FORMATION : Histoire du XIXe siècle. Analyse de discours.

MOTS-CLES : Rapport au savoir. Interaction. Capacité. Compétence. Autodidaxie. Ecole. Citoyenneté. Suffrage universel.

Evoquer un homme politique amène inévitablement à s'interroger sur ses capacités et compétences, éventuellement sa formation et son parcours. Interroger la citoyenneté, le suffrage universel renvoie *de facto* à la question d'une éducation-instruction. Pour autant, est-il possible de dégager un *rapport au savoir* des fondateurs de la République ? Nous nous référons ici au concept développé par Bernard Charlot¹. Il faut l'entendre en son sens large de rapport à l'apprendre, de rapport au monde : acquérir un savoir (contenu intellectuel), mais aussi maîtriser un objet, une activité, entrer dans des formes relationnelles. Le sujet de savoir suppose une activité propre (argumentation, vérification, expérimentation, volonté de démontrer, de prouver, de valider), engage une action sur le sujet lui-même, une forme de rapport aux autres, et donc un rapport au langage et au temps. En d'autre terme, le *rapport au savoir*, question identitaire, s'inscrit dans une histoire collective. Il sera question ici d'analyser les représentations du savoir qui émergent des discours. Pourra-t-on parler du *rapport au savoir* d'un groupe (les fondateurs de la République par exemple) ou seulement de celle d'un sujet, membre de ce groupe ? Bernard Charlot met clairement en garde le chercheur contre une utilisation erronée de ce concept : s'il est possible de parler de *rapport au savoir* d'un groupe – au sens de *l'habitus* des sociologues –, il s'agit de n'en pas projeter ensuite les conclusions sur un sujet membre de ce groupe.

Analyser les discours politiques à l'aune de ce concept de *rapport au savoir* renvoie à la problématique de l'Un et du multiple dans la création d'une identité citoyenne fondée, depuis les Lumières, sur l'unité de la raison. Les analyses de discours révèlent des savoir-objets nécessaires à une bonne pratique du politique (en tant qu'élu comme en tant qu'électeur). Mais pour faire émerger cette objectivation-dénomination qui seule explicite le *rapport au savoir*, il est intéressant d'analyser comment les orateurs utilisent et se disent au travers de ces savoir-objets, et plus encore comment les publics se manifestent ; s'il y a ou non, création d'une identité commune entre orateur et publics. S'il est une question d'importance dans les années 1870-1890, c'est bien celle de la formation du citoyen. Les publics divers, et pour une grande part populaires, qui suivent les discours politiques des débuts de la Troisième République, sont toujours déjà acquis à la cause de l'orateur. Il ne s'agit pas de discours électoraux. Les hommes et les femmes présents sont triés sur le volet, invités, ils viennent parfois de très loin. En ce sens, ce sont bien des militants, déjà convaincus, qui viennent se former. Au cœur de cette formation, la question de l'école paraît essentielle. Qu'en disent les discours politiques, puisqu'il est communément admis que la République doit former ses futurs citoyens ? A la marge, des élus « autodidactes » ou considérés comme tels participent aux débats parlementaires. Peut-on parler d'un *rapport au savoir* créateur d'une nouvelle identité parlementaire entre des militants du monde populaire et les élites politiques traditionnelles ?

¹ Charlot, B. (1997) *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Le corpus.

Il doit permettre d'interroger deux aspects, que nous souhaitons explorer ici : la question de l'école dans la formation citoyenne et celle des autodidactes en politique.

Pour le premier aspect, nous avons retenu les discours extraparlimentaires des débuts de la Troisième République (1870-1882) qui font apparaître les réactions des publics qui viennent les écouter. 164 sont disponibles à la BNF : 84 discours de Léon Gambetta : *Discours et plaidoyers politiques de Monsieur Gambetta*, rassemblés par J. REINACH (11 volumes), 7 discours de Paul Bert : *Leçons, discours et conférences*, 23 discours de Louis Blanc : *Discours politiques*, 9 discours de Jules Ferry : *Discours et opinions* , 17 discours de Charles Floquet : *Discours et opinions* , 8 discours de Victor Hugo : *Actes et Paroles*, 3 discours de Martin Nadaud : *Discours et Conférences*, 13 discours d'Eugène Spuller : *Conférences populaires et Education à la démocratie*.

Pour le deuxième aspect, nous avons retenu les discours parlementaires de 1848/1851 et ceux de la période de 1870/1891, d'Agricol Perdiguier (Assemblée, 8 septembre 1848), de Martin Nadaud (Assemblée, 30 janvier et 13 mars 1851. Chambre, 16 mai, 21 juin, 20 et 25 juillet, 14 novembre, 1^{er} et 26 décembre 1876 ; 1^{er} et 16 février 1877), de Tolain (Chambre, 4 et 13 mars 1872 ; 20 juin 1873. Sénat , 12 février 1879, 16 juin 1881, 7 juin 1888, 2 avril 1889, 22 juin 1891), de J.B. Dumay (Conseil Municipal de Paris, 1888. Chambre, 7 décembre 1889, 8 juin, 20 octobre 1891)².

Méthodologie.

Le but d'une analyse globale de contenu est de répondre aux questions suivantes : existe-t-il une ou des *doxa*, révélatrices d'un type de *rapport au savoir* ? Peut-on voir émerger une stratégie d'orateur ? Quelle est la place des *topoi* rhétoriques et des *lieux communs* dans le dispositif d'énonciation, dans l'enchaînement des énoncés ? Comment repérer les implicites ? De nombreuses transcriptions des discours politiques indiquent par ailleurs les réactions des publics venus les écouter : « applaudissements, bravos, rires, hilarité, émotion, sensation » ... Cette dimension reste cependant largement ignorée de l'historiographie.

Notre corpus ne peut s'étudier sans différencier la « série » constituée par les 84 discours de Léon Gambetta et l'ensemble plus hétérogène des 80 autres discours concernant 7 orateurs différents. Nous avons là un ensemble qui peut être considéré comme homogène : un même orateur, un même genre (des discours politiques

² Pour Martin Nadaud, voir *Discours et conférences*, 2 volumes, Gueret, Betoulle, 1889. Pour les autres discours, voir *Le Moniteur universel*, et le *Journal Officiel de la République française*.

devant des publics populaires), un même mode de retranscription puisque Joseph Reinach a personnellement repris les 11 volumes des discours, une période où l'orateur bénéficie d'un statut national (1870-1882). Nous pouvons donc traiter cette série en utilisant les « catégories » telles qu'elles sont définies par les sociologues. Au fil de notre lecture des 11 volumes, nous avons donc noté les différents thèmes³ qui apparaissent dans les discours. Nous avons recherché l'exhaustivité. Puis nous avons défini nos catégories regroupant les thèmes, en veillant à ce qu'elles restent bien disjointes. Nous avons ensuite élaboré des indices pour faire émerger les réactions du public :

- Fréquence de réactions du public : il s'agit de comptabiliser les réactions, quelles qu'elles soient, et de les diviser par le nombre de pages du discours. Cet indice permet de corriger certaines impressions de lecture : des discours qui semblent porteurs de réactions à la première lecture, s'avèrent de fréquence de réactions très moyenne. Ce peut être par exemple en raison d'une forte concentration de réactions à un moment particulier du discours dans un ensemble par ailleurs silencieux. La répartition des réactions doit nuancer cet indice brut.
- Densité de thèmes par discours. Cet indice est calculé selon le même procédé : nombre de thèmes évoqués, divisé par le nombre de pages du discours.
- Fréquence de citations d'un thème dans l'ensemble des discours : nombre de discours où est cité le thème divisé par le total de discours.
- Fréquence moyenne de réactions par thème. Pour cela, il suffit d'effectuer un tableau de dénombrement du premier indice, de déterminer des paliers de valeur, d'affecter un coefficient à chaque palier de valeur, puis de croiser avec le nombre de discours citant le thème.

Le travail comparatif sur 80 discours de 7 orateurs différents s'est effectué autour des questions suivantes : la fréquence de réactions du public est-elle différente selon les orateurs ? Comment se construit l'*ethos* de l'orateur ? Y a-t-il un rapport avec la fréquence de réactions ? Le style de l'orateur est-il à corrélérer avec la fréquence de réactions ? Son âge, sa génération semblent-ils influencer ? Peut-on repérer une différence entre les orateurs partis en exil et les autres ? Peut-on observer des types de réactions obtenus par un orateur particulier ? La place des réactions dans l'ensemble du discours varie-t-elle en fonction de l'orateur ? La fréquence de réactions a été obtenue en divisant le nombre de réactions d'un public par le nombre de pages du discours. Toutes les éditions des discours n'utilisent pas cependant la

³ Nous entendons la notion de *thème* comme unité sémantique d'un texte, quelle que soit sa longueur. Nous ne retiendrons pas pour notre analyse le *thème* considéré comme segment privilégié d'une phrase. Notre objet de recherche n'est pas à proprement parler de nature linguistique.

même typographie, ni le même format. Pour pouvoir comparer entre eux les différents discours, nous avons dû opérer une pondération par une règle de trois, prenant en compte le nombre moyen de mots par page.

Concernant l'analyse lexicale, différents calculs ont été effectués : calcul d'un indice de fréquence d'un certain nombre de termes récurrents par discours, calcul d'un indice de fréquence de réactions du public par discours, corrélation entre ces deux indices, situation de ces termes dans le discours et réactions du public. Comme les 80 discours ne constituent pas une série, nous n'avons pas pu travailler par catégories thématiques. Durant la lecture des discours, nous avons systématiquement rempli une fiche indiquant le nombre de citations d'une quarantaine de ces termes. Rien ne permet d'affirmer que l'emploi de tel ou tel terme a le même sens pour les différents orateurs. Les réactions du public sont quant à elles mises en évidence par des analyses de fréquence : la fréquence de réactions est-elle fonction de la longueur du discours ? La fréquence de réactions est-elle fonction de la densité de ces termes dans le discours ? La fréquence de réactions est-elle corrélée à des termes particuliers ? La fréquence de réactions est-elle corrélée à des types de public ? Les types de réaction se retrouvent-ils à des places précises dans le discours ? Les blancs sont également intéressants à prendre en compte : calcul d'un indice de durée du discours sans réaction, repérage de la situation des « blancs » dans le discours. Peut-on distinguer les « blancs » voulus par l'orateur, des « blancs » non maîtrisés ? L'indice de blancs dans un discours a été obtenu en effectuant la moyenne du nombre de lignes sans réaction du public. Là encore, en raison des différents formats d'édition, nous avons opéré une pondération en multipliant cet indice par le nombre moyen de mots par ligne.

Le travail à effectuer dans le cadre des monographies concerne de façon plus fine l'interaction orateur/public. L'étude de la rhétorique en œuvre est à scruter. Quelle est la part de l'*ethos* préalable, adopté ou retravaillé ? Quelle est la part de l'analyse représentative ou instrumentale ? La notion de génération à laquelle appartient l'orateur, sa fonction, son statut ont-ils des rôles déterminants ? Retrouve-t-on dans ses discours des éléments spécifiques de sa formation rhétorique antérieure et de ses lectures ? Quelle est la part des non-dits, des implicites ? Le travail consiste ensuite à faire émerger ce que le texte dit du public. Quelle est l'image que l'orateur travaille à élaborer : comment cette image s'inscrit-elle dans la matérialité de l'échange ? Quelle distance à la réalité peut-on apprécier ? L'étude des indices d'allocution (désignations nominales explicites, description de l'auditoire, pronoms personnels) peut-elle être corrélée avec les réactions du public ? Enfin nous nous attachons à montrer l'interaction elle-même dans la distribution des rôles ; les stratégies (alternance des « nous/vous/ils/je ») ; les affirmations emphatiques, le pathos dans la matérialité discursive, la place des *topoi* rhétoriques et lieux communs dans le dispositif d'énonciation, dans l'enchaînement des énoncés, les implicites, les moyens utilisés : menace ; persuasion ; force ; négociation. le moment où la parole cesse : débit ; rythme des discours.

I - Ce que les discours disent de l'école

Il est maintenant largement acquis que la République naissante en France, a fermé en quelque sorte divers possibles, pourtant largement débattus lors de la période révolutionnaire dans l'entourage, entre autre, de Condorcet. Une école au service d'un Etat-nation, une école qui éduque le citoyen se met en place : un projet clair en apparence. L'ordre du Primaire, par l'instruction élémentaire, doublée d'une éducation morale laïque, apportera le bagage nécessaire au bon citoyen. L'ordre du Secondaire et celui du Supérieur auront pour tâche de former et de dégager les élites au service des affaires de l'Etat. L'instruction ne saurait seule éduquer à la bonne citoyenneté. Interrogée sous l'angle du *rapport au savoir*, cette question change de nature. Elle n'est plus seulement celle des politiques et des structures scolaires, elle interroge la nature épistémique du savoir.

Si l'on considère l'ensemble des discours de P. Bert, L. Blanc, J. Ferry, Ch. Floquet, V. Hugo, M. Nadaud et E. Spuller, le terme d'*Instruction* se retrouve à la 10^e place au sein d'une liste de 40 termes récurrents. 73 % des discours le citent. Terme essentiel du lexique, il n'apparaît cependant qu'après ceux de *France, Liberté, République, Peuple, Patrie, Citoyen, Nation, Révolution et Histoire*. La recherche lexicale ne fait donc que confirmer l'idée d'une école d'abord au service du projet républicain d'unification de la nation. Le terme d'*Ecole* ne se trouve qu'à la 29^e place et dans seulement 29,1% des discours. Il est à remarquer son absence totale dans les discours devant publics populaires, de Jules Ferry, de Louis Blanc et de Victor Hugo. Dans les discours de Léon Gambetta, le terme d'*Instruction* se retrouve même à la 16^e place, concernant 61,5% des discours et celui d'*Ecole* à la 37^e place, dans 07,6% des discours. Il est dès lors essentiel de relativiser la place que prend l'école dans les discours fondateurs de la Troisième République. En d'autre terme, dans le cadre de ce que nous appelons une formation politique, fondatrice, le *rapport au savoir* qui émerge de ces discours met en avant des savoir-objets qui se réduisent à une fonction instrumentalisée. L'école a pour tâche de fournir un bagage indispensable au futur citoyen. Pour autant, elle ne saurait être considérée comme la clef de voûte d'un *rapport au savoir* citoyen. En ce sens, le projet d'éducation-instruction fondateur de la Troisième République, s'oppose clairement à celui de Condorcet pour lequel le lien épistémique entre instruction publique et progrès du genre humain, assigne à l'école une visée universelle (le savoir est Un. Du savoir élémentaire au savoir élaboré, la différence n'est pas de nature mais de degré).

Du côté des fondateurs de la Troisième République, l'école fait partie des *topoi*, plus ou moins régulièrement évoqués selon diverses stratégies rhétoriques. Prenons l'exemple d'une rhétorique développée par Léon Gambetta, en juin 1871, quelques semaines seulement après la fin des événements tragiques de la Commune. L'orateur s'adresse à un public composé des délégués de divers comités électoraux. Dans l'ensemble des discours de Léon Gambetta, celui-ci suscite une fréquence de réactions des plus faibles. Or, dans un long passage sur la science, les savants, les bibliothèques, l'instruction, qui dure à peu près cinq minutes, nous pouvons

constater que le sténographe note par deux fois une réaction du public. L'heure est grave. L'action de Gambetta lors du Gouvernement Provisoire n'a pas toujours suscité l'unanimité. La défaite et la Commune laissent des plaies très vives. Néanmoins, la question de l'école permet à l'orateur de retrouver une certaine connivence avec son public. Il en sera souvent ainsi dans les discours des fondateurs de la Troisième République. Pour autant, il arrive que les publics restent silencieux. Au Havre par exemple, le 21 mars 1880, Paul Bert consacre l'intégralité de son discours à l'instruction et à l'éducation. L'école permettra à l'enfant de devenir un honnête homme et un bon citoyen. L'enseignement civique et moral donne la vie, explique-t-il dans une grande envolée lyrique. L'ensemble de ce discours consacré à l'instruction-éducation suscite peu de réactions et la fréquence est une des plus faibles dans le corpus de Paul Bert. La question de l'école, en effet, peut aussi servir de prétexte aux orateurs pour éluder une autre question – hautement sensible – la question sociale. Devant des publics populaires, fidèlement républicains mais au fil des années de plus en plus déçus par la République qui se met en place, les développements sur l'école comme moyen d'accès de tous au progrès général, finissent par laisser le public silencieux.

D'autant qu'il n'est jamais question concrètement de cette école. Quels programmes ? Quelle organisation ? Quelles pédagogies ? Il faut aller rechercher ces questions dans les discours de Jules Ferry aux instituteurs, dans le sérail des gens du métier. Mais rien n'en transparaît dans les discours devant des publics populaires. Il y a là, nous semble-t-il, un *rapport au savoir* spécifique à analyser. Si ce *rapport au savoir* est créateur d'une identité, elle devient celle d'une corporation et non d'une nation de citoyens, ce qui en soi est contradictoire avec le projet républicain. L'analyse proposée par Antoine Prost dans son étude des proclamations électorales de 1881 explicite cet aspect. Les proclamations électorales de gauche traitent des questions d'enseignement par un vocabulaire essentiellement juridique. La droite de l'époque, quant à elle, évoque de manière concrète les écoles, les classes, les enfants, les instituteurs ou les maîtres⁴. Faudrait-il assumer – et même revendiquer – les différences, les inégalités, pour pouvoir dire l'école ? En d'autres termes, la question de l'école semble avoir du mal à se développer entre un programme républicain d'éducation-instruction très clairement au service de l'Etat-nation, et le malaise, constamment évacué, d'une réalité sociale contrastée. Que les publics populaires soient tout à la fois enthousiasmés par la question de l'école et non convaincus par l'argumentaire des orateurs éclaire autrement l'analyse de ces textes et le *rapport au savoir* qui se joue à l'aube de la République. Tout se passe comme si le discours universalisant ne pouvait que se protéger entre les murs de nouveaux corporatismes, et que les publics refusaient en quelque sorte d'entrer dans ce jeu. Mais alors pourquoi les orateurs prenaient-ils le risque d'aller à la rencontre de ces publics populaires ? Nous avons pu montrer que la nouveauté politique que constituent ces rencontres, se voulait acte de fondation de la République. Seule la formation d'un savoir partagé donnait légitimité aux orateurs. Néanmoins, dans cette

⁴ Prost, A. (1974). *Vocabulaire des proclamations électorales, 1881, 1885, 1889*. Paris : PUF.

interaction, un *rapport au savoir* considéré comme univoque amène non-dits et silences de la part des publics, ambiguïtés sur la rhétorique mise en œuvre d'autre part.

II- Les députés « autodidactes »

Des parlementaires comme Agricol Perdiguier, Martin Nadaud, Henri Tolain, Jean-Baptiste Dumay, peuvent-ils être considérés comme autodidactes au sens de Claude Poliak ? La définition en est : prétendant sans ressources, qui aspire et parvient, par des voies hétérodoxes à modifier son destin social et à accéder à des « savoirs » réservés à des bénéficiaires légitimes ⁵. Dans les *Mémoires d'un compagnon* ⁶, Agricol Perdiguier ne cesse de vouloir mettre en lumière, révéler et dénoncer une espèce de barrière mentale et intellectuelle entre le peuple et les catégories supérieures. Les réalités économiques ne semblent pas le curseur essentiel à ses yeux (les bourgeois sont maîtres menuisiers, employeurs, gros exploitants agricoles et Agricol Perdiguier était lui-même fils de propriétaire). Comme l'indique Maurice Agulhon, sortir du peuple ce n'est pas tellement devenir riche, c'est devenir un « Monsieur », c'est-à-dire entre autre, savoir bien parler. Ces députés autodidactes n'intéressent donc pas véritablement l'historiographie du mouvement ouvrier. Dans le même temps, ils n'entrent pas vraiment dans le champ de la réflexion en sciences de l'éducation sur le concept d'autodidaxie. Lorsqu'Hélène Bezille-Lesquoy présente l'ancrage socio-historique de la figure de « l'autodidacte », il n'est pas question de ce type de député ⁷. Et pourtant, il est intéressant d'analyser l'interaction qui se joue entre ces députés issus de milieux populaires, n'ayant jamais suivi d'études secondaires, et les autres députés, eux-mêmes à différencier au moins en deux catégories : ceux issus de milieux modestes mais ayant reçu une éducation classique (Léon Gambetta, par exemple, est fils de commerçant émigré italien, et suit toute une formation secondaire et universitaire pour devenir avocat) et les députés issus des élites sociales traditionnelles. Dans l'hémicycle de la Chambre des députés ou du Sénat, se donne à voir un *rapport au savoir* qui peut éclairer les réflexions sur le fondement même de la république.

Si l'on compare tous les discours de ces députés « autodidactes », leur caractéristique essentielle est de déplacer manifestement les lignes habituelles de clivage dans les réactions de la salle. La droite s'oppose certes avec vigueur à tout propos qui met en accusation l'Empire ou l'Eglise, à toute velléité de considérer la « question sociale » d'un point de vue socialiste. Elle défendra toujours la liberté économique et la liberté d'enseignement. Les candidats républicains, qu'ils soient autodidactes ou non, obtiennent les mêmes réactions sur ce type de question. En

⁵ Poliak, Cl. (1992). *La vocation d'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.

⁶ Perdiguier, A., (dit Avignonnais la Vertu). *Mémoires d'un compagnon*. Paris : Imprimerie Nationale. 1992. Présentation de Maurice Agulhon.

⁷ Bezille-Lesquoy, H. (2003). « L'autodidacte ». *Entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.

revanche, les candidats autodidactes arrivent à voir accepter avec une extrême attention, tout aussi bien à droite qu'à gauche, parfois même mieux à droite qu'à gauche, leurs propositions fondées sur des « savoirs » professionnels. Prenons l'exemple du discours de Martin Nadaud à la Chambre, le 21 juin 1876. Il s'agit de défendre le projet d'ouverture de l'avenue de l'Opéra et le percement du boulevard Saint-Germain. Le républicain Allain-Targé, ami de Martin Nadaud est contre : l'emprunt endetterait trop Paris et risquerait de concentrer dans la capitale une nuée d'ouvriers dont on ne saurait plus quoi faire, une fois les travaux terminés. Martin Nadaud, critiquant clairement le manque d'audace et de connaissances précises de ses amis politiques en matière de bâtiment, va démontrer point par point, soutenu par la droite, qu'il y a au contraire nécessité sociale à engager les travaux⁸. Les « rumeurs » seront notées par le sténographe sur les bancs de la gauche. Le bonapartiste Laroche-Joubert soutiendra Nadaud « Vous avez la pratique des choses et votre collègue du Conseil Municipal ne l'a point ! » ; le duc de Feltre se montrera enchanté : « Continuez ! C'est véritablement la première fois que nous parlons affaires ! ».

Dans un contexte beaucoup plus tendu, Henri Tolain arrivera à se faire écouter de la droite les 4 et 13 mars 1872, alors qu'il demande la suppression des peines qui touchent les affiliés à l'Association Internationale des Travailleurs, question on ne peut plus sensible. Certes, dès qu'il est question de solidarité avec les masses ouvrières, de plus juste répartition des richesses, de crédit populaire, dès qu'il accuse l'Empire et l'Eglise d'avoir aussi fomenté des grèves, les réactions de la salle sont vives. Et les députés de gauche doivent venir en aide à leur collègue au milieu d'un vacarme qui semble assourdissant. Et cependant, tout l'hémicycle se montrera attentif lorsque le député autodidacte évoquera l'évolution du monde du travail, la mécanisation qui prive les ouvriers d'un savoir professionnel, tant théorique que pratique, ce qui est préjudiciable à toute la société. La droite lui accordera que ses propos sont parfaitement exacts. Sur cette question hautement sensible, le candidat autodidacte obtiendra plus et mieux que ses collègues de la gauche.

Ce qui se joue est bien de l'ordre d'un *rapport au savoir*, en l'occurrence celui du savoir technique et professionnel. Au-delà des clivages proprement politiques sur les projets de société, la proximité entre les candidats autodidactes et certains députés de droite est forte. Alors que les députés de gauche sont pour beaucoup issus des « couches sociales nouvelles » dont parle Léon Gambetta (c'est-à-dire avocats, notaires, médecins), nombre de députés de droite sont des « patrons » d'industrie. Ils connaissent parfois mieux les réalités du monde ouvrier que les députés de gauche, même si ceux-ci s'entourent de députés d'origine populaire et utilisent les compétences de leurs collègues autodidactes.

Du côté de la droite libérale, la tradition doctrinaire de Guizot, fonde la citoyenneté sur la « capacité ». Le citoyen capacitaire possède seul la capacité d'agir selon la raison : non plus droit naturel ou droit positif, mais processus cognitif. La

⁸ Nadaud, M. (1889). *Discours et conférences*. Gueret : Imprimerie Betouille. Vol. 2, p. 428.

capacité se définit comme une faculté, non comme une qualité. Pour autant, la notion de « capacité » consacra l'élite bourgeoise. Le basculement vers le modèle du citoyen propriétaire traditionnel révèle, bien évidemment, les luttes de classes, mais pas seulement : il était de fait extrêmement difficile et périlleux de définir finement les « capacités »⁹. Quelque part, l'attitude des députés de droite à l'égard des députés de gauche autodidactes, montre que la question reste sous-jacente. Du côté républicain, les députés autodidactes sont acceptés au nom de l'universalité des droits, en aucun cas au nom de leurs compétences particulières. Les candidatures « ouvrières » sont toujours refusées catégoriquement, en raison du principe même de république une et indivisible. Pour autant, en instaurant un fossé infranchissable entre l'ordre du Primaire et celui du Secondaire, les républicains consacrent une distinction épistémique entre deux degrés de savoir, contradictoires avec cette universalité. Qu'ils soient de droite ou de gauche, la question reste posée du mode de formation des « élites ». Les députés autodidactes amènent donc manifestement les uns et les autres à revisiter leur propre *rapport au savoir*.

En conclusion, que ce soit à propos de la question de l'école ou que ce soit dans les relations entre députés, il semble bien que ce concept de *rapport au savoir* permette d'analyser la problématique de l'unité de la nation dans la tension fondatrice de la république. Nous poursuivons actuellement notre étude avec un corpus constitué des analyses des résultats électoraux durant la même période. Nous envisageons d'explorer ensuite dans le même cadre conceptuel et méthodologique, un corpus plus contemporain.

Bibliographie.

Bezille-Lesquoy, H. (2003). « L'autodidacte ». Entre pratiques et représentations sociales. Paris : L'Harmattan.

Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Nadaud, M. (1889). *Discours et conférences*. Gueret : Imprimerie Betouille.

Perdiguer, A., (dit Avignonnais la Vertu). *Mémoires d'un compagnon*. Paris : Imprimerie Nationale. 1992. Présentation de Maurice Agulhon.

Poliak, Cl. (1992). *La vocation d'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.

Prost, A. (1974). *Vocabulaire des proclamations électorales, 1881,1885,1889*. Paris : PUF.

Rosanvallon, P. (1992). *Le sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*. Paris : NRF Gallimard.

⁹ Rosanvallon, P. (1992). *Le sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, Paris : NRF Gallimard.