Militantisme et identité professionnelle enseignante : les associations de spécialistes en perspective

Militancy and teacher professional identity: subject associations in prospect

Clémence Cardon-Quint et Renaud Enfert (d')

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2907>

DOI : 10.4000/histoire-education.2907

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 11-52

ISBN : 978-2-84788-651-1

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Clémence Cardon-Quint et Renaud Enfert (d'), « Militantisme et identité professionnelle enseignante : les associations de spécialistes en perspective », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 142 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2907> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2907>

Militantisme et identité professionnelle enseignante : les associations de spécialistes en perspective

Clémence Cardon-Quint et Renaud d'Enfert

Hormis la recherche pionnière de Suzanne Citron en 1974¹, les associations de professeurs « spécialistes », apparues au début du XX^e siècle et principalement composées d'enseignants du secondaire d'une même discipline, ont tardé à retenir l'attention des historiens. Ce sont les historiens des disciplines qui, les premiers, ont exploité l'abondant corpus de revues, bulletins et brochures laissé par la plupart d'entre elles. Ces chercheurs issus d'horizons variés (histoire²,

1 Suzanne Citron, *Aux origines de la Société des professeurs d'histoire : la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire, 1902-1914*, thèse de troisième cycle, université Paris 10-Nanterre, 1974, plus particulièrement vol. 1, p. 132-218; Suzanne Citron, « Positivismisme, corporatisme et pouvoir dans la Société des professeurs d'histoire », *Revue française de science politique*, vol. 27, n°4-5, 1977, p. 691-716.

2 Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français. Une discipline dans la tourmente de la démocratisation (1945-1981)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015; Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée en lycée de 1870 à 1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999; Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, A. Colin, 2003; Monique Mombert, *L'enseignement de l'allemand en France, 1880-1918 : entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2001.

histoire des sciences³, science politique⁴, sciences de l'éducation⁵, etc.) y ont vu un matériau précieux pour saisir les débats et les controverses pédagogiques qui ont précédé, accompagné ou suivi les transformations de telle ou telle discipline, analyser les circuits d'écriture des programmes scolaires et mieux en appréhender les acteurs, ou encore restituer les pratiques de classes et les normes d'usage. De fait, si les associations de spécialistes ne constituent ni les premiers, ni les seuls dispositifs d'échanges et de concertation entre enseignants⁶, elles jouent depuis le début du XX^e siècle un rôle central dans l'évolution des contenus et des pratiques d'enseignement, justifiant largement l'intérêt que leur accordent les historiens des disciplines. Mais ce n'est que récemment que les associations de spécialistes ont été constituées en objet d'histoire et donné lieu à des études spécifiques portant sur tout ou partie de leur période d'existence⁷.

- 3 Nicole Hulin, *L'enseignement et les sciences. L'exemple français au début du XX^e siècle*, Paris, Vuibert, 2005; Danielle Fauque, «De l'instauration des exercices pratiques à l'évaluation des savoir-faire expérimentaux», in Nicole Hulin (dir.), *Physique et «humanités scientifiques». Autour de la réforme de l'enseignement de 1902 - Études et documents*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 101-118; Renaud d'Enfert, «Mathématiques modernes et méthodes actives : les ambitions réformatrices des professeurs de mathématiques du secondaire sous la Quatrième République», in Renaud d'Enfert, Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010, p. 115-129; Pierre Savaton, «Les exercices pratiques de sciences naturelles de 1902 aux années 1930. Des textes aux pratiques», *Revue d'histoire des sciences*, n°68/1, janvier-juin 2015, p. 145-174.
- 4 Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014.
- 5 Martine Paindorge, «Quels professeurs pour un nouvel enseignement : la technologie?», in Renaud d'Enfert, Pierre Kahn (dir.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République : les années 1960*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011, p. 165-178.
- 6 André Chervel, «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche», *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p. 86.
- 7 Éric Barbazo, *L'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (APMEP). Un acteur politique, scientifique, pédagogique de l'enseignement secondaire mathématique du 20^e siècle en France*, thèse de doctorat, EHESS, 2010; Clémence Cardon-Quint, «Défendre l'enseignement secondaire pour sauver le latin : le pari perdu de la Franco-Ancienne (1946-1978)», *Le Mouvement social*, n°248, 2014, p. 71-92; Clémence Cardon-Quint, «Pour une rénovation de l'enseignement du français. Le temps de l'AFPF (1967-1973)», *Le français aujourd'hui*, n°171, 2010, p. 89-98; Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public, de sa fondation à la veille de la Seconde Guerre mondiale (1910-1939)*, mémoire de master 2, université Paris 1, 2015; Cédric Lacpatia, *Le milieu des professeurs de physique et l'Union des physiciens (1900-1914). Naissance d'une identité professionnelle*, mémoire de master 2, université Paris 7, 2006; Pierre Savaton, «L'Association des professeurs de biologie-géologie de l'enseignement public : un acteur incontournable de l'enseignement des sciences naturelles», in Renaud d'Enfert, Virginie Fonteneau (dir.), *Espaces de l'enseignement des sciences et des techniques : acteurs, savoirs, institutions, XVII^e-XX^e siècles*, Paris, Hermann, 2011, p. 175-185; Martine Paindorge, «L'association des professeurs de technologie de l'enseignement public, vecteur de l'ENSET au sein des enseignements technologiques?», in Florent Le Bot et al. (dir.), *L'ENS Cachan, le siècle d'une grande école pour les sciences*,

Le pari de ce numéro – et du colloque qui l'a précédé⁸ – est de considérer que l'intérêt d'une étude historique des associations de spécialistes ne s'arrête pas aux frontières des disciplines qu'elles ont contribué à modeler. Ces associations constituent en effet une forme originale de militantisme enseignant dont les multiples dimensions sont encore insuffisamment explorées. Si, dans ses articles pionniers parus en 1966 et 1970, Paul Gerbod avait bien identifié, pour le seul enseignement secondaire, une pluralité d'associations aux objets et aux périmètres divers⁹, il s'avère que l'histoire du militantisme enseignant s'est surtout centrée sur la forme syndicale¹⁰. Reflet de la prédominance d'une histoire sociale qui privilégierait des grilles de lecture communes aux diverses catégories professionnelles ? Ou, plus simplement, conséquence d'une moindre visibilité des autres acteurs collectifs qui n'ont jamais joui, auprès de l'État, de la même reconnaissance institutionnelle ? Toujours est-il que l'attention, longtemps portée de manière quasi exclusive au syndicalisme, s'étend depuis une quinzaine d'années à d'autres facettes du militantisme enseignant¹¹, qu'il s'agisse des sociétés catégorielles¹², des mouvements d'éducation nouvelle ou

les techniques, la société, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, p. 263-277 ; Angelica Rigaudière, « Le Bulletin de l'APEMU : action pour l'éducation musicale », in Danièle Pistone (dir.), *Regards sur la presse musicale française, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Observatoire musical français, 2015, p. 93-102 ; Renaud d'Enfert, Patricia Legris, « Les associations de spécialistes et la réforme Haby : mobilisations et positionnements », in Laurent Gutierrez, Patricia Legris (dir.), *Le collègue unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016 (à paraître).

- 8 « Militantisme, sociabilité savante et identité professionnelle. Les associations de spécialistes de l'enseignement secondaire, XIX^e-XX^e siècles », colloque international, Lyon, LARHRA, Centre d'histoire sociale du XX^e siècle, 27-28 septembre 2012. Nous remercions Laurent Frajerman et Emmanuelle Picard, avec qui nous avons organisé ce colloque, ainsi que Boris Noguès, pour leur relecture de cet article.
- 9 Paul Gerbod, « Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928 (Dans l'enseignement secondaire public) », *Le Mouvement social*, n° 55, avril-juin 1966, p. 3-45 ; Paul Gerbod, « Associations et syndicalismes universitaires de 1929 à 1937 dans l'enseignement secondaire public », *Le Mouvement social*, n° 73, septembre-décembre 1970, p. 79-110.
- 10 Un important travail a été accompli par le groupe de recherches sur l'histoire du syndicalisme enseignant et universitaire, créé en 1981 au sein du Centre d'histoire sociale de Paris 1, et co-animé par Jacques Girault (Paris 1) et Guy Putfin (Fédération de l'Éducation nationale). Cf. Laurent Frajerman et al. (dir.), *La Fédération de l'Éducation nationale, 1928-1992 : histoire et archives en débat*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2010, p. 17. Voir également, par exemple : Jacques Girault (dir.), *Instituteurs, professeurs. Une culture syndicale dans la société française*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996 ; André D. Robert, *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Paris, Syllepse, 2007.
- 11 Laurent Frajerman, « L'engagement des enseignants (1918-1968) », *Histoire de l'éducation*, n° 117, janvier 2008, p. 57-96.
- 12 Yves Verneuil, *La Société des agrégés, de sa fondation à nos jours*, thèse de doctorat, université Paris 4, 2001.

des associations de spécialistes¹³. En se focalisant sur ces dernières, ce numéro veut contribuer à une meilleure compréhension des formes, des enjeux et des objets de ce militantisme.

Le terme de militantisme, qui semble inscrire l'action des associations de spécialistes dans le registre de la lutte, ne rend qu'imparfaitement compte des fonctions qu'elles remplissent. On peut y voir aussi une forme particulière, dans le champ éducatif, des corps intermédiaires à la française¹⁴. La réforme, en 1880, du Conseil supérieur de l'instruction publique¹⁵, désormais composé pour une large part de membres élus par le personnel de l'enseignement public, suivie de la reconnaissance des associations de professeurs, puis des syndicats enseignants, est à l'origine d'une double tension au sein du militantisme enseignant : elle initie une concurrence entre ces divers corps intermédiaires et pose la question de leur légitimité, fondée sur un principe d'expertise et/ou une logique de représentation. Tel est le cadre qui sous-tend ici l'analyse des modalités d'intervention de ces associations dans le champ de l'enseignement public.

Analyser l'engagement des professeurs dans les associations de spécialistes, c'est aussi plonger au cœur des représentations du métier d'enseignant et, partant, des identités professionnelles enseignantes dans le second degré¹⁶, fortement structurées, en France, par l'appartenance disciplinaire¹⁷. L'étude des associations de spécialistes permet de comprendre comment les représen-

13 Sur l'éducation nouvelle, citons le travail de recherche et de synthèse fourni entre autres par Laurent Gutierrez. Voir par exemple Laurent Gutierrez, Laurent Besse, Antoine Prost, *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2012. On peut également mentionner la création, en 2005, de l'Himase, association pour l'histoire des militants associatifs et syndicaux de l'éducation, qui se donne pour premier objectif d'étendre le périmètre du Maitron – dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français – à la diversité des militants du monde éducatif.

14 Alain Chatriot, Claire Lemercier, « Les corps intermédiaires », in Vincent Duclert, Christophe Prochasson (dir.), *Dictionnaire critique de la République*, Paris, Flammarion, 2002, p. 691-698. Voir également Pierre Rosanvallon, *Le modèle politique français : la société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 2004 ; Steven L. Kaplan, Philippe Minard (dir.), *La France, malade du corporatisme ? XVIII^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 2004.

15 Yves Verneuil, « Corporation universitaire et société civile. Les débats autour de la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique sous la Troisième République », *Histoire de l'éducation*, n° 142, 2014, p. 51-72.

16 Sur la notion d'identité professionnelle appliquée au monde enseignant, voir l'étude fondatrice de Véronique Aubert sur les instituteurs, « Système professionnel et esprit de corps : le rôle du syndicat national des instituteurs », *Pouvoirs*, n° 30, septembre 1984, p. 81-91, notamment p. 82-83.

17 Voir par exemple Annie Bruter, Fabien Locher, « Disciplines scolaires », in Agnès Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2008, p. 159-163, plus particulièrement p. 162. Voir aussi Jérôme Deauvieu, « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, n° 150, 2005, p. 31-41.

tations du métier d'enseignant ou de professeur – le choix du terme n'a rien d'anodin – s'ancrent dans des pratiques et des discours qui, pour partie, sont propres à chaque discipline. À travers ce prisme, on peut tenter de mettre en lumière, dans leur complexité et leurs déclinaisons disciplinaires multiples, les évolutions du métier d'enseignant et de ses représentations, au fil d'un siècle marqué par l'unification des formations post-élémentaires.

Étudier les associations de spécialistes, c'est enfin s'interroger sur les modalités de leur implication dans les transformations du système éducatif et de ce qui s'y enseigne et s'y apprend. Participant à la structuration des champs disciplinaires, elles se voient investies d'un rôle officieux mais bien réel dans le gouvernement pédagogique, tant en amont, dans l'élaboration des politiques éducatives, qu'en aval, dans leur mise en œuvre. Observées sous cet angle, les associations de spécialistes éclairent la tendance – commune aux divers champs de l'action publique – à l'effacement partiel des frontières entre action publique et initiative privée, l'administration déléguant de manière plus ou moins ouverte et formalisée une partie de ses missions aux associations¹⁸.

I. Les associations de spécialistes, acteurs du champ éducatif : genèses

La première génération d'associations de spécialistes se forme au début du XX^e siècle, dans le sillage de la Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, créée en 1903¹⁹. Ce mouvement massif de création d'associations d'ampleur nationale a toutefois connu quelques précédents, plus discrets, avec notamment la constitution en 1893 d'une Association des professeurs de dessin de l'Université, autorisée en 1896 par le ministre de l'Instruction publique et qui devient en 1905 l'Union des amicales des professeurs de dessin de l'enseignement secondaire²⁰. Avant cette période, les professeurs

18 Alain-Serge Mescheriakoff, « Les associations et l'administration. D'une liberté encadrée à une liberté utilisée », in Claire Andrieu, Gilles Le Béguet, Danielle Tartakowsky (dir.), *Associations et champ politique : la loi de 1901 à l'épreuve du siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2001, p. 23-241.

19 Paul Gerbod, « Associations et syndicalismes universitaires... », art. cit., p. 22. L'auteur renvoie au rapport de Jules Jeanneney, *Associations et syndicats de fonctionnaires : étude législative*, Paris, Hachette, 1908.

20 *Chronique des arts*, n°28, 26 août 1893, p. 218 ; notice de la banque de données Pénélope sur la presse d'éducation : <http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=339&LIMIT_OUVR=0,10>. Une Société des professeurs départementaux d'agriculture a été créée à la fin des années 1870. Des associations de nature locale sont également créées antérieurement à la décennie 1900, comme

bénéficiaient d'autres vecteurs d'échanges et de collaboration, à commencer par les revues, telle la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, fondée en 1884 pour « soutenir [les] efforts [de l'enseignement des langues vivantes], rappeler son importance et réclamer la place qui lui est due »²¹, ou encore le *Journal de physique, chimie et histoire naturelle élémentaires* publié entre 1886 et 1903, qui visait notamment à « améliorer l'enseignement en mettant les bonnes idées en commun »²². Ce qui caractérise le début du XX^e siècle n'est donc pas tant la mise en réseau des professeurs d'une même discipline à l'échelle du territoire national, que l'institutionnalisation de ce réseau sous une forme associative.

1893	Association des professeurs de dessin de l'Université [puis Union des amicales des professeurs de dessin de l'enseignement secondaire]
1903	Société [puis Association] des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (S/APLV)
1906	Union des physiciens [Association des professeurs de sciences physiques, chimiques et naturelles, des lycées et collèges de France (garçons et filles)] (UdP)
1906	Société d'études des professeurs de langues méridionales
1907	Association amicale des professeurs chargés de l'enseignement de la musique dans les établissements d'instruction publique
1909	Société des professeurs de français et de langues anciennes de l'enseignement secondaire public (SPFLA, dite Franco-Ancienne)
1910	Association amicale des professeurs de philosophie des lycées
1910	Société [puis Association] des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement secondaire public (S/APHG)
1910	Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire public (APMESP puis APMEP)
1911	Association des professeurs de philosophie des collèges
1911	Union des naturalistes [de l'enseignement secondaire public (garçons et filles)] (UdN)
1912	Association amicale des professeurs de gymnastique de France et des colonies diplômés de l'Université et des anciens élèves du cours supérieur

Les associations de spécialistes au début du XX^e siècle : dates de création

l'Association amicale des professeurs de dessin de la ville de Paris et du département de la Seine (1887). Voir Jules Jeanneney, *Associations et syndicats de fonctionnaires*, op. cit.

21 Notice de la banque de données Pénélope : <http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=1837&LIMIT_OUVR=10,10>. Sur cette revue, voir notamment Monique Mombert, « Les revues de langues vivantes en France et en Allemagne autour de 1900 : la fabrique d'une opinion publique enseignante », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°36-1, 2014, p. 35-49.

22 Cité par Nicole Hulin, « Un mutualisme pédagogique au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Informer, échanger, centraliser », s.d., en ligne : <<http://www.aseiste.org/documents/53f9941495beb59b3cec-f87631053f420.pdf>>. Voir également Cédric Lacpatia, *Le milieu des professeurs de physique...*, op. cit.

1. Les années 1900 : un contexte national favorable

L'historiographie met couramment en avant deux facteurs pour rendre compte de la floraison des associations de spécialistes au début du XX^e siècle : la loi de 1901 relative au contrat d'association, et la réforme de l'enseignement secondaire de 1902. La loi du 1^{er} juillet 1901 met fin au régime d'autorisation préalable, inscrit dans l'article 291 du Code pénal. Cet article avait restreint l'essor du mouvement associatif français, sans pour autant l'étouffer complètement. Paul Gerbod a mis en lumière les tentatives répétées des professeurs, tout au long du XIX^e siècle, pour former des associations vouées, la plupart du temps, à une disparition rapide²³. Avec la fin de l'Ordre moral et l'arrivée des républicains au pouvoir, le contexte change. Les ministres de l'Instruction publique semblent prêts à encourager les échanges et la collaboration au sein du monde universitaire, et diverses associations voient le jour pour traiter des questions pédagogiques, comme la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire créée en 1879. En revanche, l'État se refuse à étendre aux fonctionnaires – *a fortiori* aux enseignants – la liberté syndicale reconnue par la loi du 21 mars 1884²⁴.

Comme dans les autres secteurs, ces groupements tendent à se multiplier dans les dernières années du siècle, avec une tendance de plus en plus marquée à l'organisation sur le plan national²⁵. La loi de 1901 marque cependant un vrai tournant en créant un cadre légal dans lequel les associations de fonctionnaires peuvent s'inscrire cette fois sans aucune restriction. Ceci permet une normalisation rapide des rapports entre l'État et les associations d'enseignants, avant même que la liberté syndicale ne soit reconnue aux enseignants, dans les faits, par le Cartel des gauches en 1924. Cette normalisation, soulignée par Paul Gerbod, peut expliquer pour partie la vague de créations de la première décennie du XX^e siècle²⁶.

La deuxième raison invoquée, à la suite de Suzanne Citron, est la nécessité qu'auraient éprouvée les professeurs de se coordonner pour réagir à la

23 Paul Gerbod, «Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928...», art. cit., p. 8.

24 Arrêt de la Cour de Cassation du 27 juin 1885, d'après Paul Gerbod, *ibid.*, p. 3, note 4.

25 Gilles Le Béguec, «Le moment 1901», in Claire Andrieu, Gilles Le Béguec, Danielle Tartakowsky (dir.), *Associations et champ politique*, op. cit., 2001, p. 68.

26 Paul Gerbod, «Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928...», art. cit., p. 24-25. Notons qu'une association comme l'Union des physiciens ne semble passer sous le régime de la loi de 1901 qu'au milieu des années 1930. Cf. *Bulletin de l'Union des physiciens*, n°270, février 1934, p. 315-316.

réforme de 1902. Cette réforme – préparée par un long et ample processus de consultation – modifie la structure de l'enseignement secondaire en plaçant sa filière moderne, sans latin, à égalité avec sa filière classique²⁷. Ce faisant, elle redéfinit la place des disciplines modernes. Sciences et langues vivantes voient leurs horaires accrus aussi bien dans le premier cycle que dans le second, et constituent la colonne vertébrale de la section moderne du second cycle²⁸. Cette réforme réalise aussi un certain nombre de modifications pédagogiques, les unes communes à toutes les disciplines – généralisation du cours d'une heure qui « oblige à repenser le déroulement de la classe »²⁹ – les autres, spécifiques aux disciplines dont les programmes sont réformés au même moment : en langues vivantes, la réforme de 1902 coïncide, à quelques mois près, avec l'adoption de nouvelles instructions promouvant l'emploi de la méthode directe dans les classes, à rebours de la tradition littéraire qui avait longtemps prévalu³⁰ ; en sciences, elle met en avant la méthode expérimentale, y compris en mathématiques, et institue des « exercices pratiques » de physique et de chimie (et de sciences naturelles en classe terminale) dans les sections scientifiques du second cycle³¹.

Les profondes transformations induites par la réforme de 1902 en font un point de passage obligé du débat pédagogique pour de nombreuses années. On ne s'étonnera donc pas qu'y fassent référence les textes fondateurs des associations créées dans les années qui suivirent la réforme, du premier numéro du bulletin de la Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (SPLV) en 1903³² à celui de l'Union des physiciens (UdP) en 1907³³. Reste

27 Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, n° 119, juillet 2008, p. 29-81.

28 Bruno Belhoste, « Réformer ou conserver ? La place des sciences dans les transformations de l'enseignement secondaire en France (1900-1970) », in Bruno Belhoste, Hélène Gispert, Nicole Hulin (dir.), *Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert/INRP, 1996, p. 27-38.

29 Philippe Savoie, *Les enseignants du secondaire, XIX^e-XX^e siècles. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels. T. 1 : 1802-1914*, Paris, INRP/Economica, 2000, p. 78.

30 Instructions du 15 novembre 1901. Voir Monique Mombert, *L'enseignement de l'allemand en France*, *op. cit.*, p. 117.

31 Bruno Belhoste, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX^e siècle. La réforme de 1902 des plans d'étude et des programmes », *Revue d'histoire des sciences*, t. 43, n° 4, 1990, p. 371-400.

32 La Société des professeurs de langues vivantes se donne pour premier objet « l'étude des programmes de 1902 » (*Bulletin de la Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public* [désormais BSPLV], n° 1, 1903, p. 46). Voir Suzanne Citron, *Aux origines de la Société des professeurs d'histoire*, *op. cit.*, p. 159 et suivantes.

33 Danielle Fauque, « De l'instauration des exercices pratiques... », *art. cit.*

que cette référence – fréquente, mais non systématique – n’a pas toujours la même signification. Certaines associations veulent accompagner – et même préserver – une réforme qu’elles jugent bénéfique. L’Union des naturalistes (UdN), étudiée dans ce numéro par Pierre Savaton, consacre la majeure partie de son action à accompagner la mise en place des « exercices pratiques » en diffusant, *via* son bulletin des propositions de mise en œuvre, mais aussi des informations relatives à l’équipement des salles ou à l’acquisition de matériels. La Société des professeurs de français et de langues anciennes (SPFLA, dite Franco-ancienne) s’alarme, à l’inverse, des coups portés par la réforme de 1902 aux études classiques, et voit dans la « crise du français » une conséquence de ces transformations³⁴.

2. Une dynamique transnationale ?

Sans occulter l’importance de ces facteurs nationaux, il ne faudrait pourtant pas les surestimer. Un rapide sondage sur d’autres pays occidentaux montre que la création d’associations de spécialistes, entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle est un phénomène transnational. *The Mathematical Association* voit le jour en 1871 : c’est, semble-t-il, la première association de spécialistes répertoriée en Angleterre³⁵. Elle est rejointe par *The Modern Language Association* en 1892, *The Geographical Association* en 1893, *The Classical Association* en 1903, *The Historical Association* en 1906, etc.³⁶ On observe la même dynamique en Allemagne, avec la création d’un *Verband der Deutschen Neuphilologischen Lehrerschaft* qui tient son premier congrès à Hanovre en 1886³⁷, ou la fondation,

34 Suzanne Citron, *Aux origines de la Société des professeurs d’histoire*, op. cit., p. 168-169. Voir également Martine Jey, *La Littérature au lycée : invention d’une discipline (1880-1925)*, Metz, université de Metz, 1998 ; Martine Jey, « “Crise du français” et réforme de l’enseignement secondaire (1902-1914) », *Études de linguistique appliquée*, n° 118, juin 2000, p. 163-177. La SPHG estime quant à elle que la division de l’enseignement secondaire en deux cycles « gêne considérablement l’enseignement historique » (*Bulletin de la Société des professeurs d’histoire et de géographie de l’enseignement public* [désormais BSPHG], n° 2, janvier 1911, p. 2. Voir Kévin Dubos, *La Société des professeurs d’histoire et de géographie*, op. cit., p. 123-126.

35 Michael H. Price, *Mathematics for the Multitude? A History of the Mathematical Association*, Londres, The Mathematical Association, 1994.

36 Voir par exemple : Adèle Thomas, « Préoccupations relayées par les associations de professeurs de langues vivantes outre-Manche (1880-1918) », *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 35, 2005, p. 91-102 ; Christopher Stray (dir.), *The Classical association: the first century 1903-2003*, Oxford, Oxford University Press, 2003.

37 Monique Mombert, « Les revues de langues vivantes en France et en Allemagne... », art. cit. Signalons aussi le travail de Tobias Schmuck sur l’association allemande de professeurs d’histoire : Tobias S. Schmuck, *100 Jahre Geschichtslehrerverband. Eine bildungspolitische Analyse. 1913-2013*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014.

en 1891 du *Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts* dédié à la promotion de l'enseignement des sciences et des mathématiques. C'est d'ailleurs l'Allemagne que Charles Sigwalt, professeur d'allemand au lycée Michelet à Paris et premier président de la SPLV, cite en exemple lors de la réunion fondatrice de cette société en février 1903³⁸.

Il faut faire la part, dans l'essor de ces associations, des mutations structurelles de l'enseignement secondaire, qui ressortissent, elles aussi, de dynamiques largement transnationales³⁹. Certes, ces trois pays diffèrent, tant par l'inégal degré de centralisation de leur système éducatif que par le statut des enseignants. Mais ils connaissent, au tournant du siècle, un important mouvement de réforme de leur enseignement secondaire, qui a pour but affiché d'accompagner, par le développement des études « modernes », l'essor de l'industrie et du commerce tout en répondant à l'arrivée de nouvelles couches sociales dans les établissements. On y observe, de plus, une même tendance à la spécialisation des professeurs de l'enseignement secondaire, qui ne cesse de s'accroître depuis le début du XIX^e siècle, et qui prélude à l'émergence des associations de spécialistes⁴⁰.

3. Associations et structuration des disciplines

La dynamique de spécialisation du corps enseignant est en effet bien antérieure à l'apparition des associations de spécialistes. En France, les premières associations épousent des contours déjà définis par l'existence d'agrégations spécialisées, de certificats d'aptitude – pour les langues vivantes ou encore le dessin – et d'options distinctes dans les licences d'enseignement⁴¹. Mais elles

38 « Allocution de M. Sigwalt », *BSPLV*, n° 1, mai 1903, p. 3.

39 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*, Lyon, ENS Éditions, 2015, p. 205-210.

40 Pour la France, voir Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p. 257-295. Pour des études de cas, Claudette Balpe, « L'enseignement des sciences physiques : naissance d'un corps professoral (fin XVIII^e-fin XIX^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, n° 73, 1997, p. 49-85 et Jacques Brethomé, *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*, Grenoble, Ellug, 2004. Pour l'Allemagne, voir Gert Schubring, *Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert: Studien und Materialien zum Prozess der Professionalisierung in Preussen (1810-1870)*, Weinheim/Basel, Bletz, 1983.

41 Il n'existe pas, au début du XX^e siècle, de définition stricte des associations de spécialistes. Ainsi, la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, la Société amicale des professeurs élémentaires de Paris et des départements et la Société amicale des professeurs de classes préparatoires font partie des « sociétés de spécialités » répertoriées par l'Annuaire de la Fédération nationale des professeurs de lycées de garçons et des professeurs et répétitrices de des établissements de

viennent aussi consolider des frontières encore fragiles. L'UdN, étudiée par Pierre Savaton, offre un cas de figure intéressant. Au début du XX^e siècle, l'autonomisation des sciences naturelles par rapport aux sciences physiques est un phénomène encore récent. Créée en 1869, l'agrégation de sciences naturelles n'a réellement vu le jour qu'en 1881 et, dans les établissements scolaires, les heures de sciences naturelles sont encore bien souvent, en cette période, assurées par des professeurs de physique. Ainsi s'explique le processus de création en deux temps d'une association pour les professeurs de sciences naturelles : ceux-ci se retrouvent d'abord au sein de l'UDP, créée en 1906, avant de fonder, en 1911, leur propre union. Au sein de leur nouvelle association, les naturalistes peuvent ainsi militer en faveur d'une plus grande spécialisation des services d'enseignement.

Le cas des sciences naturelles n'est pas isolé. Dans la première moitié du XX^e siècle, les associations de spécialistes militent activement pour obtenir le respect des périmètres disciplinaires dans la distribution des services. La question est particulièrement sensible pour les disciplines littéraires où il est d'usage que les heures de latin et de français viennent compléter les services des licenciés de philosophie, d'histoire ou de langues vivantes. Contre ce qui apparaît comme une survivance du régent des collèges de l'Ancien Régime, la Franco-ancienne, la SPLV, la Société des professeurs d'histoire et de géographie (SPHG) mais aussi l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire public (APMESP), se mobilisent, avec un succès limité, pour obtenir le strict respect du principe de spécialisation⁴².

Au fil des ans, les associations de spécialistes – aux côtés de la Société des agrégés créée en 1914, mais aussi d'une partie des syndicats – concourent à faire de la spécialisation un élément distinctif du professeur de l'enseignement secondaire, par opposition à la polyvalence caractéristique des maîtres du primaire post-élémentaire (écoles normales primaires, écoles primaires supérieures, cours complémentaires) ou du technique. Toute tentative visant, pour des raisons pédagogiques, à imposer une forme de polyvalence aux professeurs du second degré – comme ce fut le cas avec les classes nouvelles organisées

jeunes filles pour l'année 1912-1913 (reproduit dans Suzanne Citron, *Aux origines de la Société des professeurs d'histoire...*, op. cit., vol. 3, document 10).

42 Par exemple BSPHG, n°38, janvier 1924, p. 4 : « Il nous a toujours paru que l'enseignement d'une discipline quelconque ne pouvait être donné que par un maître qualifié, et que le succès de l'enseignement secondaire public était lié à la spécialisation ». Voir Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie*, op. cit., p. 132-136.

à la Libération – se heurte invariablement aux réserves, voire à la franche hostilité des associations de spécialistes comme de la Société des agrégés et de certains syndicats.

On pourrait objecter que la spécialisation défendue par les uns ou les autres correspond à une polyvalence de fait, qu'il s'agisse du bloc formé par le français, le latin et le grec, ou du doublet formé par l'histoire et la géographie, qui se maintient après la création d'une licence et d'une agrégation (masculine) spécifiques pour la géographie en 1941⁴³. En réalité, par-delà le degré effectif de spécialisation ou de polyvalence des professeurs, ce qui suscite de manière récurrente l'opposition des enseignants du second degré, ce sont les projets visant à combiner des contenus ou des disciplines jusque-là séparés dans les services et assumés par des corps enseignants distincts. Malgré quelques voix dissonantes en son sein, la SPLV s'est ainsi opposée à la création d'une agrégation bivalente qualifiant pour l'enseignement du français et des langues vivantes, au motif que les professeurs ainsi recrutés seraient, nécessairement, moins aptes à l'enseignement des langues vivantes⁴⁴.

De manière récurrente au fil du siècle, les associations de spécialistes ont été des acteurs essentiels dans le processus complexe de délimitation et de pérennisation des périmètres disciplinaires, chacune érigeant la juridiction ainsi définie en quasi-monopole : se retrouve donc, décliné à l'échelle de chaque discipline, un mécanisme récurrent du processus de professionnalisation, caractérisé, entre autres, par l'affirmation et la défense de la « légitimité dans l'exercice monopolistique de son activité »⁴⁵.

Dans ce processus, la constitution d'un corps enseignant spécialisé, doté de modes de recrutement spécifiques, reste cependant un préalable à la mise en place d'une association pérenne. C'est ce que révèle le devenir des disciplines plus récemment constituées – liées, pour certaines, au développement de l'enseignement technique long – et des associations de spécialistes qui leur sont attachées. Étudiant l'implantation des sciences économiques et sociales dans l'enseignement du second degré, Élisabeth Chatel a pu souligner le rôle

43 Georges Chabot, « La genèse de l'agrégation de géographie », *Annales de géographie*, vol. 85, n° 469, 1976, p. 333-340 ; Jean-Pierre Chevalier, « Éducation géographique et Révolution nationale. La géographie scolaire au temps de Vichy », *Histoire de l'éducation*, n° 113, 2007, p. 69-101.

44 Clémence Cardon-Quint, « Des lettres impures ? Les lettres modernes, de l'institution à la consécration (1946-début des années 1980) », *Histoire de l'éducation*, n° 129, mars 2011, p. 39-84.

45 André D. Robert, cité par Antoine Prost dans « Conclusion : bilan et perspectives », in Laurent Frajerman *et al.* (dir.), *La Fédération de l'éducation nationale*, *op. cit.*, p. 334.

unificateur joué par l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES), créée en 1971, vis-à-vis d'un corps enseignant dont Aurélie Llobet et Igor Martinache soulignent, dans ce numéro, le caractère hétéroclite : les professeurs d'économie-gestion y côtoyaient ceux d'histoire-géographie, aussi bien que des maîtres auxiliaires diplômés de sociologie ou d'économie. Mais la création de l'association avait été précédée par celle du CAPES de sciences économiques et sociales en 1969 – avant la mise en place d'une agrégation de sciences sociales en 1977⁴⁶.

Le rôle primordial de cette unité de formation et de recrutement dans la cohésion d'une discipline est confirmé, *a contrario*, par le cas des professeurs chargés de l'enseignement de la technologie dans le premier cycle du second degré, étudié par Martine Paindorge⁴⁷. Loin de parvenir à forger une identité professionnelle commune, les multiples associations qui se sont préoccupées de cet enseignement, des années 1960 aux années 1980, reflètent les différences de trajectoire et de formation de ceux qui l'ont eu en charge. S'opposent ainsi les professeurs de travaux manuels et d'enseignement ménager, dotés d'associations spécifiques, les professeurs certifiés de sciences physiques – rassemblés au sein de l'Association des professeurs d'initiation technologique (1967-1978) – et les anciens élèves de l'École normale supérieure de l'enseignement technique, fers de lance de l'Association des professeurs de technologie de l'enseignement public (1970-1999)⁴⁸. Alors même que la plupart des associations plus anciennes ont abandonné, à cette date, toute référence à des questions statutaires ou catégorielles dans la définition de leur périmètre, ces frontières s'avèrent toujours aussi structurantes dans le cas d'une discipline nouvelle, qui ne suffit pas à rassembler des groupes distincts par leurs statuts et leurs cultures professionnelles. Difficile, dans le contexte français, de concevoir une association de spécialistes sans spécialistes clairement identifiés par des modes de formation et de recrutement communs.

46 Élisabeth Chatel, *Enseigner les sciences économiques et sociales : le projet et son histoire*, Paris, INRP, 1993, p. 92-97. CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

47 Martine Paindorge, « Quels professeurs pour un nouvel enseignement : la technologie? », art. cit.

48 Voir la présentation de ces diverses associations par Martine Paindorge sur le site Arthèque : <<http://arthèque.ens-cachan.fr/exhibits>> (consulté le 26 octobre 2015).

II. Périmètres et frontières

Le foisonnement associatif qui caractérise le tournant du siècle s'organise progressivement par la délimitation des territoires propres à chacune des associations, dans une logique qui prend en compte à la fois la discipline enseignée, le statut professionnel de ses membres, le type d'établissement où ils exercent, le niveau auquel ils enseignent, toutes caractéristiques qui se compliquent encore du fait de l'existence parallèle d'un enseignement féminin et d'un enseignement privé. Les associations de spécialistes jouent alors un rôle déterminant dans ces processus de définition des juridictions professionnelles.

1. Des associations de professeurs – hommes et femmes – de l'enseignement public

Une première délimitation peut sembler évidente : les associations de spécialistes sont des associations de professeurs, à l'exclusion des autres professions de l'Instruction publique. Cet aspect mérite qu'on s'y attarde un instant. Comme l'a montré Philippe Savoie, la réforme de 1902 s'accompagne, en France, d'une nouvelle répartition des tâches entre les professeurs et les répétiteurs, qui attise les rivalités entre les deux corps⁴⁹. Dans ce contexte, l'installation durable dans le paysage institutionnel des associations de spécialistes, clairement distinctes des autres associations professionnelles de l'Instruction publique, vient renforcer la démarcation, très forte en France, entre les tâches d'instruction et d'enseignement d'une part, et les tâches d'éducation ou d'encadrement d'autre part. Ceux qui assument ces dernières ne manquent d'ailleurs pas d'associations professionnelles. Paul Gerbod évoque ainsi la création, dans la même période, d'associations de répétiteurs, de surveillants généraux, de censeurs, etc.⁵⁰ Dans ce numéro, l'article de Jérôme Martin sur l'Association générale des orienteurs de France, créée en 1931, nous rappelle opportunément la contingence du découpage strict qui s'est opéré en France entre les associations de spécialistes et les autres associations professionnelles rassemblant les membres de telle ou telle profession qui contribue aux missions de l'enseignement secondaire.

49 Philippe Savoie, *Les enseignants du secondaire*, op. cit., p. 78-79 ; Yves Verneuil, « Rôles et identités professionnelles des répétiteurs et des professeurs de lycée (1880-1940) : un conflit récurrent », *Carrefour de l'éducation*, n° 35, 2013/1, p. 49-67.

50 Paul Gerbod, « Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928... », art. cit., p. 22.

Comment désigner ces associations ? Dans le système français, nul ne songerait à les considérer comme des associations de spécialistes⁵¹.

Par ailleurs, les premières associations de spécialistes, fondées en pleine guerre scolaire entre public et privé⁵², s'inscrivent toutes du côté de l'enseignement public⁵³. Ce choix n'est pas surprenant dans le climat politique du début du XX^e siècle. On pourra en revanche s'étonner de sa longévité. En 1959, la loi Debré confie à l'État la rémunération des professeurs de l'enseignement privé sous contrat, ouvrant la voie à l'alignement de leurs modes et niveaux de recrutement et de leurs modalités de contrôle, traitement et avancement sur celui de l'enseignement public⁵⁴. Pour autant, à cette date, aucune des grandes associations historiques ne franchit le pas pour s'ouvrir sans réserve aux professeurs du privé. L'Association française des professeurs (puis enseignants) de français (AFPF/AFEF), créée en 1967, fait figure d'exception, puisqu'elle accueille, dès sa création, les professeurs de l'enseignement privé au même titre que ceux de l'enseignement public. Les rédacteurs de ses statuts – gardant en tête la création prochaine d'une Fédération internationale des professeurs de français, dont l'AFPF devait être membre fondateur – ont opté pour le modèle inclusif dominant dans les autres pays. S'il ne fut pas remis en cause par la suite, ce choix initial – en rupture avec la culture de l'école publique française – nécessita cependant une mise au point, rappelant l'attachement de l'association et de ses membres aux valeurs de l'école publique⁵⁵. D'autres associations, comme l'UDP, se sont engagées dans la même voie, mais une part importante des associations de spécialistes françaises a continué de ne s'adresser, officiellement du moins, qu'aux professeurs de l'enseignement public⁵⁶.

Autre choix qui retient l'attention, les associations de spécialistes créées au début du siècle s'ouvrent aussi bien aux professeurs des établissements de jeunes filles – et donc aux femmes professeurs – qu'à ceux des établissements de garçons. Ce choix n'a rien d'évident pour l'époque : les réseaux d'établissements,

51 Aux États-Unis, la distinction semble beaucoup moins tranchée. Cf. Timothy M. Stinnett, *The teacher and professional organizations*, Washington, National Education Association of the United States, 1956, p. 133-140.

52 Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, A. Colin, 1968, p. 206-211.

53 Notons toutefois que, dès sa création, la SPLV admet des adhérents n'appartenant pas à l'enseignement public.

54 Bruno Poucet, *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert, 2009.

55 Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français...*, op. cit., p. 172-173.

56 C'est ainsi qu'aujourd'hui, l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public comme l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public sont ouvertes aux enseignants des établissements privés sous contrat avec l'État.

tout comme les plans d'études, sont distincts, les modes de certification et de recrutement diffèrent pour les hommes et les femmes, et la spécialisation est moins poussée dans les concours de recrutement féminins que dans les concours masculins⁵⁷. Ces clivages sont suffisamment sensibles pour que voient le jour, à quelques années d'écart, deux sociétés distinctes pour les agrégés (1914) et les agrégées (1920)⁵⁸.

Les associations de spécialistes créées au même moment opèrent le choix inverse, sans que cela soit nécessairement explicité dans leurs statuts⁵⁹. À la lumière des bulletins, cette intégration des femmes dans les associations professionnelles ne semble pas avoir soulevé de difficultés particulières : c'est ce qu'observe Rebecca Rogers dans le cas de la S/APLV⁶⁰. Cependant, le fait d'être réunis dans une même association ne gomme pas les différences. Les femmes restent longtemps moins bien représentées que les hommes – sous-représentation avérée dans l'entre-deux-guerres en lettres⁶¹, en sciences (voir, par exemple, l'article de Pierre Savaton dans ce numéro) et même en langues vivantes, discipline pourtant précocement féminisée⁶². La croissance rapide, dans l'entre-deux-guerres, de la proportion de femmes dans les associations n'en doit pas moins être soulignée : c'est notamment le cas à la SPHG, où elle atteint, selon Kévin Dubos, près de 37 % au milieu des années 1930 contre moins de 8 % en 1919⁶³. L'intégration n'efface pas non plus les hiérarchies symboliques qui subordonnent l'enseigne-

57 Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles, 1867-1924*, thèse de doctorat d'État, université Paris 4, 1975.

58 Yves Verneuil, « La Société des agrégées, entre féminisme et esprit de catégorie (1920-1948) », *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, 2007, p. 195-224.

59 En mars 1913, les statuts de la Franco-ancienne sont amendés afin d'instituer « une section autonome, qui met à l'étude les vœux des sections locales féminines, les discute et les propose ensuite, si elle le juge à propos, à l'approbation de la Société tout entière », *Bulletin de la Société des professeurs de français et de langues anciennes* [désormais BSPFLA], n° 7, octobre 1913, p. 18. La réforme des statuts de l'association en 1938 supprime la mention de ces sections féminines.

60 Rebecca Rogers, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 142, juin 2006, p. 146.

61 Éditorial de René Georgin, *Revue de la Franco-ancienne*, n° 77, 15 juin 1938, p. 2-3.

62 Sur les 916 adhérents de l'APLV en 1930, 136 appartiennent à l'enseignement secondaire féminin (chiffres cités par Rebecca Rogers, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes... », art. cit., p. 146, note 20). L'enseignement secondaire féminin scolarise alors 2,5 fois moins d'élèves que son homologue masculin, cf. Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 151-164.

63 Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie*, op. cit., p. 67. On observe un phénomène analogue à l'APMESP, quoique de moindre ampleur, cf. Éric Barbazo, *L'Association des professeurs de mathématiques...*, op. cit., p. 131 (sur cette association voir également Éric Barbazo, Pascale Pombourcq, *Cent ans d'APMEP*, Brochure APMEP n° 192, 2010).

ment secondaire des jeunes filles à son homologue masculin : s'il est fréquent qu'une femme soit vice-présidente, les instances de décision des associations de spécialistes restent longtemps dominées par les hommes, et il faut attendre le dernier tiers du XX^e siècle pour voir désignées les premières femmes « présidentes », dans un contexte de plus forte féminisation du métier d'enseignant⁶⁴.

Ce rapprochement des professeurs femmes et hommes au sein des associations de spécialistes a, semble-t-il, contribué à la convergence des enseignements secondaires de jeunes filles et de garçons⁶⁵. Pour les militantes chargées, dans les bureaux de ces associations, des questions propres à l'enseignement secondaire des jeunes filles, l'enjeu, en effet, n'est pas d'en préserver la spécificité, mais bien plutôt d'obtenir l'extension à ces établissements des pratiques en vigueur dans l'enseignement masculin. Les adhérentes de la Franco-ancienne réclament ainsi le droit, pour les professeurs femmes, de recevoir comme leurs pairs une formation classique fondée sur le latin et le grec, recueillant sur ce point le soutien officiel de l'association malgré des voix dissonantes chez leurs collègues masculins⁶⁶. La vice-présidente de l'UDP demande, quant à elle, des conditions matérielles propices à l'extension des exercices pratiques dans l'enseignement féminin⁶⁷. De son côté, l'APMESP engage dès sa création en 1910 une réflexion sur la préparation au baccalauréat dans les établissements secondaires de jeunes filles⁶⁸. Mais ce militantisme féminin ne suffit pas toujours à rallier une majorité d'adhérents et d'adhérentes. Kévin Dubos note ainsi que « la faible participation des femmes à la vie de la [SPHG] met leurs représentantes en défaut aux divers référendums et assemblées générales relatifs au statut des femmes professeurs d'histoire et de géographie »⁶⁹. Investies dans les associations de spécialistes pour faire progresser l'alignement de l'enseignement secondaire féminin sur son homologue masculin, les professeurs femmes les plus militantes ne représentent pas nécessairement les vues d'une base féminine qui reste majoritairement silencieuse.

64 L'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public élit sa première présidente en 1968, l'Association des professeurs de biologie-géologie (ex-UdN) en 1969, la SPHG en 1972.

65 Cette convergence se matérialise par l'alignement des plans d'études avec la réforme Bérard de 1924 et par l'unification des modes de certification et de recrutement, obtenue dans un premier temps par l'harmonisation progressive des épreuves de concours, avant que la mixité du CAPES et de l'agrégation, généralisée en 1976, ne vienne unifier les corps enseignants.

66 BSPFLA, n°8, mars 1914, p. 20-30.

67 Cédric Lacpatia, *Le milieu des professeurs de physique...*, op. cit., p. 77.

68 Éric Barbazo, *L'Association des professeurs de mathématiques...*, op. cit., p. 14.

69 Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie*, op. cit., p. 70.

2. Associations, filières et ordres d'enseignement

Dans le système segmenté que constituent les formations post-élémentaires à l'aube du XX^e siècle⁷⁰, il est bien d'autres frontières que celles qui séparent l'enseignement secondaire des jeunes filles de celui des garçons. Depuis le début des années 1880, les républicains ont encouragé l'essor d'une offre d'enseignement primaire supérieur et technique. Destinés à un public plus populaire, ces enseignements ont des visées plus modestes, plus directement pratiques et utilitaires que l'enseignement secondaire. Le mode de recrutement des professeurs d'école primaire supérieure et d'école normale, tout comme celui des professeurs des écoles techniques, diffère de celui des professeurs des lycées et collèges. Au sein même de l'enseignement secondaire, le corps des professeurs de lycée, en principe exclusivement constitué d'agrégés, se distingue quant à lui de celui des collèges, où l'enseignement est assuré, en règle générale, par des licenciés. Diverses associations catégorielles, fondées pendant cette période, soulignent la réalité de cette dernière démarcation⁷¹.

La Société des professeurs de langues vivantes est, semble-t-il, la seule, parmi les grandes associations fondées à cette époque, à s'ouvrir d'emblée aux professeurs de tous les segments de l'enseignement public. Les statuts adoptés à la première assemblée générale de 1903 stipulent en effet que «tout professeur ou maître enseignant les langues vivantes dans un établissement d'instruction publique fait de droit, sur sa demande, partie de la Société en qualité de membre actif»⁷². Elle se félicite aussitôt «des adhésions nombreuses [...] de tous les ordres d'enseignement : des lycées, des collèges, des écoles normales et primaires supérieures, des écoles de commerce»⁷³. Tout aussi exceptionnel, mais dans un sens opposé, est la position adoptée par les professeurs de philosophie : ceux-ci fondent en 1910 une Association amicale des professeurs de philosophie des lycées, ce qui conduit leurs homologues des collèges à fonder l'année suivante leur propre association⁷⁴.

Les autres associations – la SPFLA, la SPHG, l'UdP, l'UdN, l'APMESP – choisissent au départ pour périmètre l'enseignement secondaire public (collèges et

70 Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, op. cit.

71 Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, voir Paul Gerbod, «Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928...», art. cit., p. 21-22.

72 BSPLV, n°2, juin 1903, p. 43.

73 *Ibid.*, p. 38.

74 Paul Gerbod, «Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928...», art. cit., p. 23, note 70.

lycées), à l'exclusion donc des écoles primaires supérieures, des écoles normales primaires ou des établissements techniques, dont les professeurs peuvent se voir, au mieux, attribuer le statut de membre associé, ce qui les exclut des votes. Ce choix n'étant pas explicitement justifié, il faut se contenter d'hypothèses. On peut notamment invoquer l'inégale spécialisation disciplinaire des professeurs dans ces différentes formes d'enseignement post-élémentaire. Certes, la spécialisation des professeurs de collège comme de l'enseignement secondaire des jeunes filles (y compris les agrégées) est loin d'être totale. Mais elle est encore moins marquée chez les maîtres des formations primaires supérieures et techniques, qui prennent en charge, d'ordinaire, toutes les disciplines littéraires ou toutes les disciplines scientifiques⁷⁵. L'heure est donc, pour les professeurs de lycée et de collège, plus à la consolidation de l'acquis encore fragile que constitue la spécialisation, qu'à l'ouverture à des corps enseignants qui ne bénéficient pas du même régime. Circonscrire le périmètre des associations de spécialistes, c'est par ailleurs affirmer la singularité des finalités, méthodes et contenus des disciplines dans l'enseignement secondaire, par opposition aux autres ordres d'enseignement. L'ouverture apparaît en revanche plus naturelle en langues vivantes puisqu'il existe déjà, dans ce domaine, des modes de certification spécifiques et spécialisés dans l'enseignement primaire supérieur⁷⁶.

Cette configuration initiale, qui exclut l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement technique du périmètre de la plupart des associations de spécialistes, se modifie à la faveur des transformations du système éducatif. Au lendemain de la Première Guerre mondiale, les écoles primaires supérieures bénéficient, sous l'impulsion de Paul Lapie, d'une élévation significative de leur niveau, qui se traduit par l'enrichissement des programmes d'enseignement et l'introduction d'options au professorat des écoles primaires supérieures et des écoles normales, prélude à la spécialisation des services et, partant, des enseignants⁷⁷. Les modes de formation convergent : un nombre croissant de professeurs d'école normale et d'école primaire supérieure ont à leur actif un

75 Sur la polyvalence des enseignants des écoles pratiques de commerce et d'industrie, voir Marie-Noëlle Allart, *L'enseignement général dans la formation initiale d'État des ouvriers et employés, 1880-1959*, thèse de doctorat, université de Caen Basse-Normandie, 2014.

76 Pour les écoles normales et primaires supérieures, le décret et l'arrêté du 18 janvier 1887 prévoient un « certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes ».

77 Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP/CNRS/ENS Fontenay-Saint Cloud, 1992, p. 91-92.

ou plusieurs certificats de licence, et les réussites à l'agrégation se font plus nombreuses⁷⁸. De plus, les débats sur l'école unique battent leur plein : la distinction désormais surtout sociale entre écoles primaires supérieures d'une part, enseignement moderne des lycées et collèges de l'autre, paraît de moins en moins légitime. Dans ce contexte nouveau, certaines associations de spécialistes – en mathématiques, en histoire et géographie – s'ouvrent aux professeurs de l'ordre primaire, préparant là encore l'intégration des écoles primaires supérieures à l'enseignement du second degré⁷⁹. C'est également dans cette période que les associations de spécialistes deviennent plus nombreuses à accueillir des universitaires, soit comme membres actifs, soit comme membres honoraires⁸⁰. La Société des professeurs d'histoire et de géographie adopte ainsi de nouveaux statuts en 1920 afin de s'ouvrir aux membres de l'enseignement supérieur et à ceux de l'enseignement primaire post-élémentaire « qui y enseignent principalement l'histoire ou la géographie »⁸¹. Une décennie plus tard, ces derniers représentent respectivement 4 % et 15 % des effectifs de l'association (contre 2 % et 3 % pour l'APMESP)⁸². En revanche, l'ouverture des associations de spécialistes aux enseignants du technique, notamment ceux des écoles pratiques de commerce et d'industrie et des écoles nationales professionnelles (qui passent sous la tutelle de l'Instruction publique en 1920), ne semble pas toujours faire l'objet de décisions aussi explicites. Le cas de l'APMESP, qui ne compte dans ses rangs que deux professeurs du technique pour près de mille membres en 1931, suggère que s'ils adhèrent, c'est en très petit nombre⁸³.

Dans ce contexte d'ouverture aux autres ordres d'enseignement, seule la Société des professeurs de français et de langues anciennes reste arc-boutée

78 Jean-Noël Luc, Alain Barbé, *Des Normaliens. Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*, Paris, Presses de la FNSP, 1982, p. 115-119 et 258.

79 Initiée par Jean Zay, et paradoxalement achevée par Vichy. Cf. Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple*, op. cit., p. 432-442.

80 L'Union des naturalistes (tout comme l'Union des physiciens) accueille dès sa création des membres de l'enseignement supérieur et de l'enseignement primaire, mais ils n'ont pas tous le statut de membre actif : voir l'article de Pierre Savaton dans ce numéro.

81 Statuts adoptés le 1^{er} novembre 1910 et le 10 avril 1920, *BSPHG*, n°25, novembre 1920, p. 1-2. L'APMESP connaît au même moment une évolution analogue.

82 Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie*, op. cit., p. 31 ; « État de l'Association », *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire public*, n°71, octobre 1931, p. 8-19. La SPHG compte alors 1 086 membres, et l'APMESP 968.

83 Cette faible représentation des enseignants du technique se retrouve à la SPHG, qui n'en compte que 10 sur près de 1 787 adhérents en 1939, après avoir décidé de les admettre en 1936. Cf. Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie*, op. cit., p. 43.

sur les frontières de l'enseignement secondaire. Admettre en son sein les professeurs de lettres des écoles primaires supérieures – recrutés sans connaître ni latin, ni grec – serait se condamner à n'être plus qu'une Société de professeurs de français : telle est la ligne défendue avec constance pendant toute cette période⁸⁴. Elle s'ouvre néanmoins à l'enseignement supérieur en 1938.

Cette ouverture, d'ampleur variable selon les associations, ne participe qu'en partie à la forte croissance de leurs effectifs dans la première moitié du siècle, essentiellement due à l'engagement des enseignants du secondaire. L'expansion est particulièrement marquée à la SPHG, dont les effectifs passent de moins de 200 membres en 1911, date de sa création, à près de 1 800 en 1939, l'APMESP totalisant à cette date environ 1 200 adhérents et l'UdN un peu plus de 400⁸⁵. La représentativité de ces associations reste néanmoins difficile à évaluer pour cette période, faute de données détaillées sur la composition par discipline d'un corps enseignant dont les effectifs augmentent de façon bien moindre. Dans le cas de la SPHG, Kévin Dubos l'estime comprise entre un tiers des professeurs d'histoire-géographie en 1911 et deux tiers en 1938, tandis que Pierre Savaton, dans ce numéro, indique qu'au milieu des années 1930, l'UdN rassemble la très grande majorité des professeurs de sciences naturelles des lycées, mais est moins bien implantée dans les collèges.

3. L'impact des réorganisations institutionnelles et des réformes des contenus après 1945

Qu'il concerne les structures ou les contenus d'enseignement, le vent de réformes éducatives qui traverse les décennies postérieures à la Seconde Guerre mondiale n'est pas sans effet sur les associations de spécialistes, recrées à la Libération, après une interruption plus ou moins complète de leurs activités sous le régime de Vichy.

En premier lieu, la rapide croissance de l'enseignement du second degré – conséquence du baby-boom et de la massification scolaire – se reflète dans leur nombre d'adhérents. Pierre Savaton estime ainsi que les effectifs de l'UdN sont multipliés par 10 entre 1952 et 1970. L'APMEP connaît à la même époque une progression analogue : elle passe d'un peu plus de 1 300 adhérents en 1948

84 René Georgin, « Éditorial », *Revue de la Franco-ancienne*, n°79, janvier 1939, p.95.

85 Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie*, *op. cit.*, p. 29-46; Éric Barbazo, *L'Association des professeurs de mathématiques...*, *op. cit.*, p. 17-18. Voir également l'article de Pierre Savaton dans ce numéro.

à environ 13 500 en 1972, ce qui lui confère une forte représentativité puisque l'on compte à cette date, dans l'enseignement public, près de 15 000 professeurs de mathématiques « type lycée »⁸⁶.

En second lieu, la dynamique d'ouverture, initiée dans les années 1920, se poursuit après la Libération, alors qu'une réorganisation du système scolaire est à l'ordre du jour⁸⁷ : les associations de spécialistes font évoluer leurs statuts dans le sens d'une plus grande ouverture aux divers corps de l'enseignement post-élémentaire, ce qui se traduit, pour certaines d'entre elles, par un changement de dénomination. C'est ainsi que l'APMESP perd son « S » (comme secondaire) pour devenir l'APMEP, et que l'Association amicale des professeurs de philosophie des lycées devient en 1946 celle des « lycées et collèges » avant de se transformer l'année suivante en Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public⁸⁸. Certaines associations cherchent à s'ouvrir aux maîtres des cours complémentaires des écoles primaires⁸⁹. Les préoccupations pédagogiques de ces derniers se rapprochent en effet de celles des professeurs des lycées et collèges, les cours complémentaires faisant office de premier cycle du second degré, et ce, même si les uns et les autres défendent au sein de leurs syndicats respectifs des conceptions opposées de la réforme du système éducatif. Dans les années 1960, la refonte d'ensemble des structures scolaires tend à faire disparaître les dernières traces de l'enseignement secondaire traditionnel, au profit d'un enseignement du second degré qui reprend aussi bien l'héritage des lycées et collèges que celui des cours complémentaires transformés en collèges d'enseignement général. Les clivages institutionnels semblent dépassés : les statuts adoptés en 1964 par la SPHG ne conditionnent plus la qualité de membre actif au fait d'enseigner dans tel ou tel type d'établissement. Peuvent désormais se faire inscrire comme tel, « tous les membres de l'enseignement public chargés de l'enseignement, soit de l'histoire et de la géographie, soit de l'une ou l'autre de ces disciplines »⁹⁰.

86 Éric Barbazo, *L'Association des professeurs de mathématiques...*, op. cit., p. 424 (annexe 31) ; Ministère de l'Éducation nationale, *Statistique des enseignements. Tableaux et informations. 3.1. Année scolaire 1972-1973*, n°5, 1974, en ligne sur <<http://www.education.gouv.fr/acadoc/>>.

87 Renaud d'Enfert, Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme...*, op. cit.

88 Éric Barbazo, *L'Association des professeurs de mathématiques...*, op. cit. ; Hervé Boillot, *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003*, thèse de doctorat, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris, 2012, p. 45 ; Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS Éditions, 1999, p. 200 et 290.

89 Voir par exemple le *Bulletin de l'APMEP*, n° 170, octobre 1955, p. 1-2.

90 *BSPHG*, n° 186, avril 1964, p. 524-526.

Liée d'abord à la réorganisation des enseignements post-élémentaires, cette large ouverture à tous les degrés et segments de l'enseignement public prend une signification nouvelle lorsque la réforme des contenus d'enseignement s'impose, à la fin de la décennie 1960, comme suite logique des réformes de structure. S'y conjuguent tout à la fois l'espoir d'une démocratisation effective de l'enseignement et l'ambition d'une modernisation des disciplines, guidée par le renouveau des champs scientifiques⁹¹. Cette refonte se pense d'emblée à l'échelle de toute la scolarité. C'est ainsi que la conçoivent aussi bien l'APMEP, fer de lance de la réforme des mathématiques modernes «de la maternelle aux facultés», que l'AFPF qui, dès le quatrième numéro de sa revue (janvier 1969), affiche sur sa couverture «de la Maternelle à l'Université». Le début des années 1970, période d'intenses débats dans toutes les disciplines, semble marquer l'apogée des associations de spécialistes : l'AFPF affiche 5 400 adhérents en 1972-1973, cinquième année de son existence⁹², la SPHG, 12 000 adhérents en 1974⁹³.

Dans le dernier quart du XX^e siècle, ce cadrage large – sans restriction catégorielle ou sectorielle – se répand dans la majorité des associations de spécialistes, tant dans leur intitulé que dans les conditions mises à l'adhésion de leurs membres. Reflet des transformations du système éducatif, cette mutation n'en rencontre pas moins des résistances. Celles-ci proviennent parfois des tenants d'une identité purement secondaire, hostiles à l'ouverture aux «primaires» : l'APMEP, qui avait modifié ses statuts dès 1945 pour permettre aux diverses catégories d'enseignants d'y adhérer et être actifs, doit les remanier en 1972 pour que la présence en son sein d'instituteurs et de professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC, ex-maîtres des cours complémentaires), bivalents, cesse d'être contestée⁹⁴. Mais les résistances viennent aussi des «primaires» eux-mêmes : pour encourager leurs adhésions, l'AFPF choisit, en 1973, de devenir l'AFEF, c'est-à-dire une association d'«enseignants» plutôt que de «professeurs», terme jugé trop connoté pour les instituteurs. En dépit

91 Renaud d'Enfert, Pierre Kahn (dir.), *Le temps des réformes...*, op. cit. ; Renaud d'Enfert, Joël Lebeaume, *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

92 Clémence Cardon-Quint, *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, thèse de doctorat, université Rennes 2, 2010, p. 937.

93 Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, op. cit., p. 222.

94 *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, n°283, avril 1972, p. 243-244 et n°285, septembre 1972, p. 891-894.

des efforts consentis, les associations de spécialistes peinent à impliquer les maîtres du primaire (instituteurs ou PEGC), mais aussi les professeurs des collèges d'enseignement technique (puis lycées d'enseignement professionnel), qui évoluent dans des établissements distincts dotés de programmes d'enseignement spécifiques⁹⁵.

L'ouverture des associations de spécialistes aux universitaires, particulièrement sensible dans les années 1960 et 1970, renvoie à des enjeux différents. Elle intervient alors que se dessinent, comme on l'a vu, des réformes de grande ampleur dans plusieurs disciplines⁹⁶. Si ces mouvements de réforme s'inscrivent dans des dynamiques plurielles – pédagogiques, politiques, professionnelles, savantes –, ils n'en promeuvent pas moins les universitaires comme nouveaux maîtres à penser, ce que reflètent aussi bien les organigrammes des associations que leurs publications et activités. C'est ainsi qu'un professeur de faculté, André Revuz, prend – pour la première fois – la présidence de l'APMEP en 1960, et que les trois premiers présidents de l'AFPF/AFEF, fondée en 1967, sont des universitaires. Au sein de l'AFEF, de l'APMEP ou de l'UdN, cette recherche du compagnonnage des universitaires – dont certains tiennent le devant de la scène médiatique –, se double d'un rejet de la tutelle de l'inspection générale, institution qui semble bien désuète au lendemain de mai 1968⁹⁷. L'AFEF se tourne vers le sémiologue Roland Barthes (1975) ou le sociologue Pierre Bourdieu (1977) pour en faire les orateurs vedettes de ses congrès nationaux. De même, ce ne sont plus les professeurs des khâgnes et des classes de mathématiques spéciales parisiennes – antichambres de l'inspection générale – qui donnent le ton dans les associations de spécialistes, mais ceux qui, quelle que soit leur position institutionnelle, sont capables de s'approprier les travaux universitaires pour nourrir leurs pratiques de classe.

Si le règne des universitaires est éphémère – leur reflux est sensible à l'AFEF dès la fin des années 1970, plus précocement à l'APMEP –, les artisans de cette articulation entre savoirs universitaires et pratiques de classes prennent, sous

95 Voir par exemple Xavier Sido, *Les mathématiques dans l'enseignement professionnel. Genèse et évolution d'un enseignement, 1945-1985*, thèse de doctorat, ENS Cachan, 2011, p. 264.

96 Renaud d'Enfert, Pierre Kahn (dir.), *Le temps des réformes...*, op. cit.

97 Marie-Thérèse Frank, «Les mutations des années 1980», in Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale, 1802-2002, Mélanges historiques*, Paris, Fayard, 2002, p. 319-336, plus particulièrement p. 326-327. Pour le cas des mathématiques, voir Renaud d'Enfert, «Une élite mathématicienne à la marge : les inspecteurs généraux de mathématiques (1945-1973)», in Patrice Bret, Gérard Pajonk (dir.), *Savants et inventeurs entre la gloire et l'oubli*, Paris, CTHS, 2014, p. 109-118.

le nom de didacticiens, une place nouvelle dans les associations à partir des années 1980. Sur ce point, la situation diffère d'une discipline à l'autre. Les associations sont en effet tributaires du degré de maturation des didactiques disciplinaires, longtemps embryonnaires en histoire et géographie, mais florissantes en mathématiques comme en français. La diversité des configurations révèle aussi leur inégale propension à concilier l'approche « technicienne » des problèmes pédagogiques, promue par les didacticiens, et la pratique du débat, de la délibération, des votes, léguée par la tradition.

Par-delà la diversité des situations, un mouvement global de déclin s'amorce dès la fin des années 1970 alors que s'essouffent les mouvements de réforme disciplinaires. La S/APGH perd 30 % de ses adhérents entre 1974 et 1980⁹⁸. À l'AFEF, les effectifs, retombés à 2 000 adhérents au début des années 1980, s'effritent encore dans les deux décennies suivantes, renforçant le poids relatif des formateurs des instituts universitaires de formation des maîtres, héritiers des écoles normales. Tout en subissant également une érosion de ses effectifs, l'APMEP semble avoir davantage préservé son ancrage dans le terreau traditionnel des associations de spécialistes, les professeurs du second degré⁹⁹.

III. La voix des spécialistes ?

La tentation est grande, pour les historiens des disciplines, de considérer les associations de spécialistes comme les représentants autorisés de leur discipline. Il faut pourtant interroger ce postulat à la lumière de leur représentativité, mais aussi de leur fonctionnement interne. Il faut de plus confronter cette ambition, largement affichée, à la réalité des pratiques institutionnelles : les associations de spécialistes entrent en concurrence, pour représenter les professeurs, avec les instances consultatives officielles qui leur ont préexisté et avec les syndicats qui imposent leur suprématie au milieu du siècle. Ceci ne doit pas conduire à minorer l'efficacité de leurs interventions, mais à les resituer dans un cadre institutionnel qui évolue au fil du siècle en les maintenant toujours au second plan.

98 Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, op. cit., p. 222.

99 C'est du moins ce que suggèrent, pour les années 2008-2015, les listes du comité national de l'APMEP, où les formateurs des instituts universitaires de formation des maîtres sont très minoritaires. Voir par exemple *Visages 2009-2010 de l'APMEP*, Supplément au *Bulletin* n° 484, 2009, p. 43.

1. Gouvernance et gestion du pluralisme

L'organisation et le fonctionnement interne des associations de spécialistes sont marqués par les emprunts, symboliques et pratiques, au répertoire de la démocratie représentative. Alors que la République et la démocratie sont en France, au début du XX^e siècle, des conquêtes encore récentes, ces associations adoptent, dans leurs statuts, des règles censées garantir le caractère démocratique de leur fonctionnement, autant que la représentativité de leurs instances dirigeantes. L'usage est d'instituer deux instances : une instance législative – conseil d'administration ou comité – élue par l'ensemble des membres actifs lors de l'assemblée générale annuelle, mais qui peut aussi comprendre, comme membres de droit, les représentants des agrégés de la discipline (et éventuellement des licenciés) au Conseil supérieur de l'instruction publique¹⁰⁰; et une instance exécutive – le bureau –, dont les membres, président compris, sont élus par les membres de l'instance législative. Ce régime « parlementaire » n'exclut pas tout recours à la démocratie directe : des référendums, organisés par correspondance ou lors des assemblées générales, permettent l'approbation directe de vœux ou propositions, élaborés, le plus souvent, par le bureau, ou soumis par un membre ou une section¹⁰¹.

En fonction des périodes et des associations, cet exercice de la démocratie se révèle parfois purement formel¹⁰². Loin de favoriser l'expression de tendances contraires, les élections, qui mobilisent un faible nombre d'adhérents (tout comme les assemblées générales)¹⁰³, peuvent déboucher sur la reconduction quasi automatique des membres du comité et du bureau; et, bien souvent, les motions votées à l'unanimité, reflets d'un sympathique consensus, sont pré-

100 Rappelons qu'il n'existe alors pas de concours d'agrégation – et donc pas d'agrégés – pour le dessin, la musique et la gymnastique, si bien que ces disciplines ne sont pas représentées en tant que telles dans cette instance. Cf. André Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP/Kimé, Paris, 1993.

101 Voir l'article de Pierre Savaton dans ce numéro, ainsi que Éric Barbazo, *L'Association des professeurs de mathématiques...*, *op. cit.*

102 Ce qui est un problème récurrent du monde associatif. Voir Françoise Tétard, Jean-Claude Richez, Francis Lebon, «La démocratie associative? Perspectives historiques», *Agora débats/jeunesses*, vol. 40, n° 1, 2006, p. 4-7.

103 À la suite de Suzanne Citron, Kévin Dubos a ainsi mis en évidence, dans le cas de la SPHG, l'augmentation notable du taux d'abstention, dû au fait que le nombre de votants reste relativement stable alors que les effectifs de l'association s'accroissent. Cf. Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie*, *op. cit.*, p. 37-38.

férées aux arbitrages trop tranchés opposant une majorité à une minorité¹⁰⁴. Sans négliger ces limites, il convient d'examiner plus précisément la façon dont les associations conçoivent la représentation des divers intérêts en leur sein.

La composition de l'instance législative (comité ou conseil d'administration), éventuellement précisée par les statuts, privilégie, au départ, une logique catégorielle : doivent y figurer (ou y figurent de fait) des professeurs de lycées de garçons et des professeurs de collèges de garçons, ainsi que des personnels de l'enseignement secondaire féminin. Certaines associations, comme la SPHG dès sa création, adoptent une représentation proportionnelle au nombre d'adhérents de chaque catégorie¹⁰⁵. Mais ces répartitions, qui peuvent aussi faire l'objet de quotas fixés *a priori*¹⁰⁶, sont parfois en décalage manifeste avec les équilibres réels du corps enseignant, comme l'illustre le cas de l'UdN étudié par Pierre Savaton dans ce numéro.

En l'état, le jeu des élections du comité ou du conseil d'administration vient, jusqu'aux années 1960, conférer une onction démocratique à une hiérarchie préexistante : celle qui, dans l'Instruction publique puis l'Éducation nationale, place les professeurs agrégés, et plus particulièrement ceux des grands lycées parisiens, normaliens et exerçant en classe préparatoire de préférence, au sommet de la hiérarchie professionnelle. Cette catégorie est en effet surreprésentée dans les instances nationales des associations de spécialistes avant les années 1960, ce qu'observent aussi bien Suzanne Citron et Kévin Dubos pour la SPHG – ce dernier parle de « polarisation parisienne »¹⁰⁷ –, que Pierre Savaton pour l'UdN. De 1914 à 1938, la Franco-ancienne fait figure d'exception, avec un président, Théodore Suran, professeur agrégé au lycée de Marseille et un bureau où les grands lycées parisiens sont minoritaires. En revanche, la domination des agrégés des lycées parisiens, normaliens pour une bonne part, s'impose après la reconstitution de l'association en 1946¹⁰⁸. On peut aussi noter que c'est à Paris, sous la houlette de professeurs (agrégés) de lycées parisiens, que se sont réunies les assemblées constitutives des associations créées au début du

104 Clémence Cardon-Quint, *Lettres pures et lettres impures...*, op. cit., p. 163-164.

105 Statuts de la SPHG adoptés le 1^{er} novembre 1910, article 5, *BSPHG*, n° 1, novembre 1910, p. 2.

106 Statuts de la Franco-ancienne après 1946, reproduits dans la *Revue de la Franco-ancienne*, n° 123, décembre 1957, p. 205-207.

107 Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie*, op. cit., p. 36.

108 Statuts de la Franco-ancienne après 1946, reproduits dans la *Revue de la Franco-ancienne*, n° 123, décembre 1957, p. 205-207.

BSPFLA, n° 74, juillet-septembre 1937, p. 6-7.

siècle, et que c'est dans la capitale que se tiennent leurs assemblées générales. Si la surreprésentation des agrégés peut dépendre des modalités de désignation des membres du comité – les quotas fixés par les statuts de la Franco-ancienne l'entraînent mécaniquement –, elle reflète aussi l'acceptation d'une domination symbolique qui reste incontestée jusqu'aux années 1960 au moins.

Sur cette logique de représentation catégorielle se greffe, dès le départ, mais de manière beaucoup plus nette au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, une logique de représentation territoriale. Comme l'a relevé Kévin Dubos dans le cas de la SPHG, celle-ci diffère de celle qui prévaut à la Fédération des lycées : alors que la Fédération rassemble des amicales régionales elles-mêmes composées d'amicales locales, les associations de spécialistes sont en premier lieu des regroupements d'individus, lesquels constituent selon lui « la pierre angulaire du système »¹⁰⁹. L'existence en leur sein de sections locales – à l'échelle d'un établissement, d'une ville ou d'une académie – est prévue dans les statuts de certaines d'entre elles dès leur fondation (SPHG, APMESP, Franco-ancienne), mais leur création effective peut être plus tardive, comme à la SPHG où les « régionales » ne voient réellement le jour qu'à partir de 1924¹¹⁰. Mais si, comme en témoigne le bulletin de la S/APLV, les régionales de certaines associations apparaissent bien actives dans l'entre-deux-guerres¹¹¹, celles de la Franco-ancienne comme de l'UdN ne prennent un réel essor qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, alors que les effectifs de l'enseignement du second degré, et avec eux, des professeurs, connaissent une croissance rapide. Une partie des associations s'interroge alors sur l'importance à donner à la représentation des intérêts locaux. La réforme des statuts de l'UdN en 1960 donne à l'association une structure quasi fédérative en renforçant l'autonomie des régionales. De son côté, l'AFPF/AFEF doit une bonne part de son développement et de ses activités au dynamisme de ses régionales, vecteurs d'une activité foisonnante et largement décentralisée. Certains envisagent même, au début des années 1970 – tandis que la nouvelle gauche met la décentralisation à l'honneur – de basculer vers une organisation complètement fédérale, mais

109 Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie*, op. cit., p. 20-21.

110 *Ibid.*, p. 34-35. La régionale de Grenoble a été étudiée par Sabine Merlet : *L'APHG de Grenoble de 1945 à nos jours : histoire d'une association ou histoire de la conception d'un métier?*, mémoire de master 1, université Grenoble 2, 2009.

111 L'annuaire de l'APLV affiche seize régionales suffisamment actives pour être dotées d'un bureau (celle de Dijon ayant seulement un trésorier), *Annuaire de l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public*, avril 1929 (supplément à la revue *Langues modernes* d'avril 1929).

ce projet est finalement écarté¹¹². Au même moment, la Franco-ancienne est concurrencée par l'essor d'Associations régionales d'enseignants de langues anciennes (ARELA), qui se regroupent en 1980 pour former la Coordination nationale des ARELA. Affectant plus ou moins sensiblement les différentes associations de spécialistes, ce tournant régional précède le mouvement de déconcentration et de décentralisation qui touche l'Éducation nationale à compter des années 1980.

2. Associations et syndicats : quels champs d'intervention ?

Les associations de spécialistes sont loin d'être les seuls lieux de l'engagement professoral. Dans la première moitié du XX^e siècle, trois grands types d'organisations professionnelles structurent le champ du militantisme enseignant. Les premières, qui évoluent pour se muer en syndicats, se donnent pour périmètre tout ou partie du corps enseignant de l'enseignement secondaire, en prenant l'établissement d'exercice comme point d'ancrage identitaire, comme par exemple la Fédération nationale des professeurs de lycée et de l'enseignement secondaire féminin créée en 1905¹¹³ ; à leurs côtés, les associations de spécialistes réunissent les professeurs autour des disciplines d'enseignement ; enfin, les associations dites catégorielles rassemblent les enseignants de même statut, comme la Société des agrégés et son homologue féminine, ou encore la Société des professeurs titulaires licenciés et certifiés.

La coexistence de ces organisations soulève la question de la délimitation de leurs territoires respectifs. Celle-ci fait, au fil du siècle, l'objet de constantes renégociations. Comme le souligne en 1908 Jules Jeanneney, la loi de 1901 ouvrait la voie à deux types d'interprétation¹¹⁴. On pouvait considérer, comme cela a été défendu par certains, que les associations dont l'objet et la composition étaient professionnels restaient sous le coup de la loi du 21 mars 1884 relative à la création de syndicats professionnels, et que les restrictions qui s'y appliquaient demeuraient en vigueur : ceci aurait alors freiné l'essor des associations professionnelles de fonctionnaires, exclues du bénéfice de cette loi¹¹⁵. En pratique, une interprétation plus libérale s'imposa : les associations

112 Conseil d'administration de l'AFFP du 29 janvier 1972, *Le français aujourd'hui*, n° 18, juin 1972, p. 91.

113 Voir le tableau en annexe de l'article d'Yves Verneuil, dans ce numéro.

114 Jules Jeanneney, *Associations et syndicats de fonctionnaires*, op. cit.

115 L'article 3 de la loi du 21 mars 1884 porte que «les syndicats professionnels ont exclusivement pour objet l'étude et la défense des intérêts économiques, industriels, commerciaux et agricoles».

professionnelles qui n'en remplissaient pas les conditions, ou qui, les remplissant, préféraient ne pas s'en prévaloir, pouvaient se former librement à l'abri de la loi de 1901. Le pouvoir tolérait donc des ébauches de syndicats enseignants, en échange de leur soutien à la République et à son école. Mais il tentait de limiter leur intervention dans le domaine revendicatif, et les amicales ou associations professionnelles s'interdisaient de participer à des manifestations ou à des grèves, armes par excellence du syndicalisme¹¹⁶. Ce compromis est remis en cause dès 1905 par les instituteurs les plus radicaux, rejoints ensuite par quelques professeurs.

Lorsque le droit syndical est tacitement reconnu aux fonctionnaires, à l'arrivée au pouvoir du Cartel des Gauches, se pose la question de la transformation éventuelle des associations de l'enseignement secondaire en syndicats. Rares sont les associations de spécialistes qui ont franchi ce pas. En éducation physique, les dirigeants des deux amicales existantes s'unissent pour former, en 1926, le Syndicat national des professeurs d'éducation physique de l'enseignement secondaire (puis de l'enseignement public : SNEP). L'une des amicales, plus ouverte dans son recrutement que le syndicat, réservé aux seuls titulaires, n'en poursuit pas moins son existence propre¹¹⁷. Suivant une trajectoire similaire, l'Union des amicales des professeurs de dessin de l'enseignement secondaire se transforme en syndicat en 1929. Mais celui-ci abandonne la forme syndicale en 1948 au profit d'une Société des professeurs de dessin de l'enseignement du second degré¹¹⁸. L'éducation physique reste donc la seule discipline où des organisations syndicales – le SNEP, mais aussi le Syndicat national des maîtres d'EPS fondé en 1946 et devenu le Syndicat national de l'enseignement de l'EPS – assument, jusqu'à aujourd'hui, des fonctions remplies dans les autres disciplines par les associations de spécialistes.

Il ne faudrait pas considérer la défense des intérêts professionnels comme l'apanage des syndicats, par opposition aux associations de spécialistes, préoccupées avant tout de questions pédagogiques. Si la SPLV, créée en 1903, se distingue par le caractère exclusivement pédagogique des objectifs qu'elle met

116 Pour une vue d'ensemble, voir Jeanne Siwek-Pouydesseau, «Les fonctionnaires entre association et syndicat», in Danielle Tartakowsky, Françoise Tétard (dir.), *Syndicats et associations. Concurrence ou complémentarité?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 67-76.

117 Guilhem Véziers, *Une histoire syndicale de l'éducation physique (1880-2002) : la force du militantisme*, Paris, Syllepse, 2007, p. 68.

118 Société des professeurs de dessin, enseignement du second degré, *Annuaire 1948*, Paris, 1948, p. 7.

en avant dans ses statuts¹¹⁹, il faut sans doute y voir une marque de prudence vis-à-vis du ministère de l'Instruction publique, alors que la loi de 1901 est encore toute récente et que les modalités de son application ne sont pas encore pleinement connues. Plusieurs des associations fondées ensuite affichent au contraire, aux côtés d'objectifs pédagogiques, une mission de défense des « intérêts professionnels » (SPHG, APMESP) ou des « intérêts spéciaux » (Franco-ancienne) de leurs membres qui s'inscrit bien dans une logique corporative, liée en bonne partie à la défense de la spécialisation des services. Certaines affichent la volonté plus large de ne pas penser l'avenir de leur discipline et les prérogatives de leurs membres indépendamment des autres aspects de l'enseignement et des revendications du reste du corps enseignant. Les premiers statuts de la Franco-ancienne précisent ainsi qu'elle tiendra compte « des autres nécessités de l'éducation générale et des autres intérêts professionnels »¹²⁰.

La coexistence de ces différentes organisations professionnelles, aux territoires en partie connexes, pose le problème de leur coordination : comment, face au ministère, assurer l'unanimité des voix lorsque les intérêts des différentes disciplines sont en concurrence, par exemple sur la ventilation des heures d'enseignement dans les plans d'études ? Pour leurs responsables, la coordination des revendications de l'enseignement secondaire ne peut être effective que si elle touche au premier chef les représentants des agrégés au Conseil supérieur de l'instruction publique, élus par ordre d'agrégation, et donc par discipline. Mais de qui ces élus sont-ils les mandataires ? Des associations de spécialistes qui, pour certaines, leur ménagent, dans leurs statuts, une place de droit dans leurs instances nationales ? De la Société des agrégés ? Des professeurs de l'enseignement secondaire par l'intermédiaire des fédérations, puis des syndicats, qui prétendent les représenter ? Faut-il, au contraire, ménager, pour ces élus, une indépendance que certains candidats n'hésitent pas à afficher dans leur déclaration de candidature ? La question se repose, en des termes divers, à chacune des élections au Conseil supérieur. La pluralité de syndicats présents dans l'enseignement secondaire exacerbe ces tensions :

119 Selon l'article 2 de ses statuts (*BSPLV*, n°2, juin 1903, p. 42), la *SPLV*, qui devait s'appeler initialement Union pédagogique des professeurs de langues vivantes, a en effet pour but : « 1° De rechercher les meilleurs procédés d'enseignement conformes aux programmes ; 2° D'étudier toutes les questions de doctrine ou de pratiques relatives à l'enseignement des langues vivantes ; 3° De tenir les professeurs de langues vivantes au courant de toutes les manifestations intéressantes de la vie pédagogique en France et à l'étranger ».

120 *BSPFLA*, n°1, mai 1911.

en 1938, l'affrontement, pour l'élection du représentant des agrégés de lettres, de deux candidats appartenant à des syndicats rivaux, déclenche une véritable crise à la Franco-ancienne¹²¹.

À défaut d'exercer un contrôle sur les élus des agrégés au Conseil supérieur, la Fédération nationale – puis syndicat – des professeurs de lycée a tenté à plusieurs reprises de s'imposer comme l'organe fédérateur au sein duquel les associations de spécialistes pourraient forger, entre elles, un consensus sur la répartition des horaires ou la structure des plans d'études, tentatives étudiées dans ce numéro par Yves Verneuil. Cette structuration s'est du reste imposée dans d'autres pays, comme aux États-Unis où la majorité des associations de spécialistes sont, dans les années 1950, statutairement membres de la *National Educators Association*¹²². Mais en France, dans l'entre-deux-guerres, alors que les projets de réforme successifs mettent en balance la place des langues anciennes, des langues modernes ou des sciences dans les plans d'études, ces tentatives de coordination dans un cadre syndical se sont régulièrement heurtées à la résistance des associations de spécialistes, qui ont tenu à conserver leur indépendance (et à défendre chacune leur propre discipline), quitte à compromettre la recherche du consensus. Le système des « participations croisées » dans les instances de la Société des agrégés, des associations de spécialistes et des syndicats – système bien mis en lumière par Suzanne Citron et Yves Verneuil¹²³ – a cependant facilité, dans certains cas, la coordination des positions prises par les uns et les autres.

La configuration change à la Libération. Les syndicats de fonctionnaires se voient reconnaître un rôle officiel par l'État qui institue, dans chaque ministère, des comités techniques paritaires¹²⁴. La réforme des instances consultatives enseignantes, marquée par la création du Conseil supérieur de l'Éducation nationale (CSEN), s'accompagne d'une modification des modalités d'élection des représentants des personnels qui affaiblit la représentation des spécialités

121 Clémence Cardon-Quint, *Lettres pures et lettres impures...*, op. cit., p. 145-146.

122 Timothy M. Stinnett, *The teacher and professional organizations*, op. cit.

123 Suzanne Citron, *Aux origines de la Société des professeurs d'histoire*, op. cit. ; Yves Verneuil, « Oligarchie ou lutte d'influence ? Participations croisées dans les organisations professionnelles de l'enseignement secondaire (première moitié du XX^e siècle) », in Bruno Poucet (dir.), *Visages du mouvement enseignant au XX^e siècle. Syndicats et associations*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005, p. 13-28.

124 Laurent Frajerman, « Syndicalisation et professionnalisation des associations professionnelles enseignantes entre 1918 et 1960 », in Danielle Tartakowsky, Françoise Tétard (dir.), *Syndicats et associations...*, op. cit., p. 97-106.

disciplinaires et limite en conséquence l'influence des associations de spécialistes, vues comme un obstacle à toute réforme des plans d'études¹²⁵. Dans cette nouvelle configuration, le Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES), héritier à la fois du Syndicat des professeurs de lycée et du Syndicat du personnel de l'enseignement secondaire (SPES-CGT), prend dès 1946 le contrôle des élections au CSEN en proposant une liste syndicale¹²⁶. Certes, la désignation des candidats sur liste syndicale peut se faire avec l'accord des associations de spécialistes, mais celles-ci ne sont pas maîtresses du jeu, ce dont témoigne l'échec des candidatures a-syndicales soutenues par la Franco-ancienne en 1958¹²⁷.

Dans cette nouvelle configuration, il revient au SNES d'assurer, au sein de sa commission pédagogique, la concertation entre les différentes associations de spécialistes, comme ce fut le cas au début de la décennie 1950 pour la définition du contour des nouvelles sections du second cycle¹²⁸. Jusqu'aux années 1960, du reste, ce syndicat défend le principe d'un strict respect du champ de compétence des associations de spécialistes dans les domaines qui leur sont propres : autrement dit, il se fait en principe le porte-parole de l'association concernée lorsqu'il est question des programmes de sa discipline¹²⁹. Mais à partir des années 1970, tout en encourageant la création d'une Conférence des présidents des associations de spécialistes qui s'est durablement installée dans le champ militant¹³⁰, le SNES revendique de manière de plus en plus explicite la légitimité syndicale en matière de réflexion pédagogique et de programmes scolaires. L'étude que propose Ismail Ferhat des rapports entre ce syndicat majoritaire et les associations de spécialistes met ainsi en lumière

125 Yves Verneuil, «Oligarchie ou lutte d'influence?», art. cit.

126 Yves Verneuil, «Le Conseil supérieur de l'Éducation nationale : un enjeu dans la définition du rôle du syndicalisme. L'exemple de l'enseignement secondaire (1928-1960)», in Laurent Frajerma et al. (dir.), *La Fédération de l'Éducation nationale...*, op. cit., p. 33-44. CGT : Confédération générale du travail.

127 Clémence Cardon-Quint, «Défendre l'enseignement secondaire pour sauver le latin...», art. cit., p. 80-81.

128 Pierre Savaton, «L'enseignement secondaire des sciences naturelles dans les années 1950 : un nouvel enseignement moderne», in Renaud d'Enfert, Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme...*, op. cit., p. 103-104.; Clémence Cardon-Quint, *Lettres pures et lettres impures...*, op. cit., p. 180.

129 Compte-rendu de la réunion du 21 février 1966 de la section permanente du Conseil de l'enseignement du second degré, Archives nationales [désormais AN], 19780193/3.

130 Cette instance de coordination, qui réunit au départ une douzaine d'associations, reste jusqu'ici peu étudiée et mal connue. Cf. Clémence Cardon-Quint, *Lettres pures et lettres impures...*, op. cit., p. 993; Renaud d'Enfert, Patricia Legris, ««Les associations de spécialistes et la réforme Haby...», art. cit.

son intervention croissante dans le domaine des disciplines d'enseignement, *via* différents dispositifs de concertation internes. En cela, le SNES rejoint une voie empruntée avant lui par des syndicats minoritaires, comme son ancêtre le SPES en 1937-1939, ou le Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN-CFTC) dès sa création en 1937¹³¹.

Si elle pose la question de leur coordination, la coexistence de ces diverses organisations soulève également celle des engagements individuels : s'agit-il, pour l'enseignant, de choisir entre des engagements potentiellement concurrents ou de les cumuler ? Pour la période qui s'étend du début du siècle jusqu'aux années 1960, on peut penser que le système des « participations croisées » observé chez les dirigeants reflète des pratiques d'engagements multiples couramment répandues à la base, mais l'enquête reste néanmoins à mener pour les simples adhérents. Qu'en est-il pour la période postérieure, quand ces participations croisées se font plus rares ? Sur ce point, l'article d'Aurélie Llobet et Igor Martinache apporte un éclairage très contemporain. À partir de deux enquêtes réalisées, au début du XXI^e siècle, auprès de professeurs de sciences économiques et sociales, ils examinent le problème de la concurrence ou de la complémentarité des engagements au SNES et à l'APSES, dans un contexte global de reflux du militantisme enseignant, sensible depuis les années 1980.

3. Lobbying et cogestion

La mobilisation et la coordination de leurs membres ne constituent qu'une partie des missions assumées par les associations de spécialistes. Si elles se tournent vers la base qu'elles sont chargées de représenter pour faire remonter avis, vœux et suggestions, ceux-ci n'ont pas seulement vocation à être diffusés de manière horizontale au sein de l'association : nécessitant généralement, pour leur mise en œuvre, une intervention de l'action publique – horaires, moyens matériels, organisation des examens, etc. –, ils doivent être relayés auprès des pouvoirs publics.

Analyser l'influence des associations de spécialistes sur la politique éducative, c'est d'abord appréhender le poids d'un groupe professionnel, celui des agrégés. Ces derniers représentent, au milieu des années 1920, moins de la moitié des professeurs des classes secondaires des lycées et collèges de garçons, mais près

131 Alain Dalançon, *Histoire du SNES*. T. 1. *Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-67*, Paris, IRHSES, 2003, p. 57-59 ; Madeleine Singer, *Histoire du SGEN : 1937-1970*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1987, p. 40. CFTC : Confédération française des travailleurs chrétiens.

des trois quarts pour les seuls lycées¹³². À défaut d'être majoritaires dans le personnel de l'enseignement secondaire, les agrégés y occupent incontestablement, dans l'entre-deux-guerres, une position centrale, que renforce la cohésion du groupe. Celle-ci s'est construite autour d'expériences communes : un concours sélectif, l'exercice en lycée et, pour une minorité, une scolarité à l'École normale supérieure et une affectation dans une classe préparatoire, un poste dans un lycée parisien – Louis-Le-Grand et Henri-IV au premier chef – venant couronner les plus belles carrières. Dans la première moitié du XX^e siècle, les agrégés ont des réseaux très larges et, comme l'a montré Yves Verneuil, monopolisent les positions dominantes dans les plus puissantes organisations professionnelles du corps enseignant du secondaire : Société des agrégés, bien sûr, mais aussi organisations syndicales et, comme on l'a vu, associations de spécialistes. Ils sont également présents dans l'administration de l'Instruction publique, puis de l'Éducation nationale, où ils constituent le vivier des inspecteurs généraux (bien souvent issus des équipes dirigeantes des associations) et des cadres de la direction de l'enseignement secondaire (puis du second degré), mais peuplent également les cabinets des ministres. Enfin, dans cette « République des professeurs » décrite par Albert Thibaudet, les agrégés figurent en bonne position à la Chambre des députés comme au Sénat¹³³. De là découle, pour partie, l'efficacité des relais mais aussi la légitimité dont bénéficient les associations de spécialistes dans les lieux où se décide la politique éducative.

Dans les années 1960, la réorganisation et la massification de l'enseignement secondaire privent les associations de spécialistes des avantages procurés jusque-là par l'homogénéité des élites de cet ordre d'enseignement. Les agrégés sont marginalisés : en 1970-1971, leur proportion dans le corps enseignant des lycées n'est plus que de 15,6 % et elle est infime dans les collèges d'enseignement secondaire¹³⁴. L'enseignement du second degré n'a plus pour seule vocation de former une petite minorité, soigneusement sélectionnée, mais de scolariser, au moins jusqu'à 16 ans, la totalité des élèves. Les agrégés, et *a fortiori* les professeurs de classes préparatoires, sont-ils les mieux placés pour servir

132 Yves Verneuil, *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005, p. 139-140 ; Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France...*, *op. cit.*, p. 371. En 1925, les lycées de garçons accueillent environ 70 % des effectifs de l'enseignement secondaire public masculin. Cf. *Annuaire statistique de la France*, vol. 41, 1925, Paris, Imprimerie nationale, 1926.

133 Yves Verneuil, *Les agrégés...*, *op. cit.*, p. 145-154.

134 Ministère de l'Éducation nationale, « Statistique du personnel en fonction dans les établissements publics du second degré », *Tableaux statistiques*, n°4145, octobre 1971.

de modèle dans ce système en gestation ? Les agrégés eux-mêmes en doutent, comme l'attestent les sondages internes de la Société des agrégés sur la place des agrégés en premier cycle, en second cycle et dans l'enseignement supérieur¹³⁵. De plus, l'accroissement des cohortes d'agrégés réduit les phénomènes d'interconnaissance qui pouvaient exister jusque-là. Avec la massification du second degré et ses retombées sur le corps enseignant disparaît ainsi l'une des principales ressources sur lesquelles pouvaient s'appuyer les bureaux des associations de spécialistes pour défendre leurs positions au ministère ou dans les autres associations professionnelles.

Dans ce nouveau contexte, les atouts propres à chaque association – liées d'une part aux réseaux des dirigeants, d'autre part aux effectifs d'adhérents – prennent une importance accrue. Les relais personnels dans la presse, les réseaux politiques, ou les contacts privilégiés avec l'inspection, permettent d'expliquer l'audience – à un moment donné – des idées défendues par telle ou telle association. Mais ce type de capital n'est pas l'apanage des seules associations de spécialistes, et des groupements pédagogiques divers en bénéficient de la même façon. Dans ce numéro, Patricia Legris met ainsi en lumière l'influence d'un groupe de réflexion et de mutualisation pédagogiques, actif de 1961 à 1973, Enseignement 70. L'appui d'un inspecteur général d'histoire – Louis François – donne un écho inattendu aux pistes explorées par ce collectif sur l'enseignement de l'histoire au tournant de la décennie 1960-1970 : en dépit de sa taille restreinte, il peut concurrencer l'APHG sur le terrain des propositions pédagogiques.

Ces réseaux d'interconnaissances qui facilitent la circulation des idées entre les associations de spécialistes et les bureaux du ministère ne doivent toutefois pas occulter les modalités institutionnalisées de concertation dont ces associations sont partie prenante. On a évoqué plus haut le rôle joué par les instances consultatives qui se sont succédé au cours du XX^e siècle et souligné, pour l'entre-deux-guerres, les liens étroits que leurs élus pouvaient entretenir avec l'association dont ils étaient membres. Ces liens se distendent dans la seconde moitié du XX^e siècle : le contrôle syndical désormais exercé sur la désignation des candidats et la composition de ces instances, qui ne ménage plus de place pour les représentants des disciplines, contraignent les associations de spécialistes à passer par les relais syndicaux pour se faire entendre en leur sein.

135 Yves Verneuil, *Les agrégés...*, op. cit., p. 321-328.

Outre ces instances de concertation figurant dans l'organigramme de l'administration ministérielle, les associations de spécialistes sont également impliquées dans des dispositifs de consultation qui peuvent débiter bien en amont. Tout au long du XX^e siècle, elles interviennent, à des titres divers, dans le circuit d'écriture des programmes. Faute de travaux, on sait peu de choses sur les formes prises par ce circuit dans l'entre-deux-guerres. La période postérieure à la Libération est mieux connue. Les recherches menées sur diverses disciplines montrent que les échanges entre associations de spécialistes et inspection générale dans la phase de rédaction des programmes scolaires font partie des usages courants, sans être toutefois systématiques¹³⁶. En 1966, les genèses contrastées des programmes de physique, coécrits avec l'UDP, et des programmes de français du second cycle, dont la Franco-ancienne n'est saisie qu'au dernier moment, témoignent de l'étendue du spectre des pratiques en vigueur¹³⁷. Les associations de spécialistes ne faisant l'objet d'aucune reconnaissance spécifique, leur consultation est à la discrétion des inspecteurs généraux qui, jusqu'aux années 1960, ont la main sur la rédaction des programmes et des instructions officielles.

Depuis les années 1960 se dessine un mouvement d'ouverture du circuit d'écriture des programmes – ouverture bien documentée pour le cas de l'histoire grâce aux travaux de Patricia Legris¹³⁸, mais avérée également dans d'autres disciplines. Les procédures de consultation ne sont plus informelles, mais orchestrées par le ministère et publicisées. Ce sont d'abord des structures *ad hoc*, créées pour réformer une discipline particulière : « grandes commissions » des années 1967-1974 pour les mathématiques, le français, les sciences physiques et la technologie, « groupes contenus » de la réforme Haby en 1975. Ce sont ensuite des dispositifs d'ensemble : commissions horizontales (par niveau) et verticales (par discipline) mises en place au début des années 1980, Conseil national des programmes institué en 1989 (supprimé en 2005), Conseil supérieur des programmes créé en 2013.

Cette dynamique d'ouverture se fait-elle à l'avantage des associations de spécialistes ? La composition des commissions réunies dans les années 1970

136 Voir par exemple, pour une vue d'ensemble, Philippe Alix, Renaud d'Enfert, Hélène Gispert, « Des commissions pour réformer les disciplines (1945-1980) », in Renaud d'Enfert, Joël Lebeaume (dir.), *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 85-111.

137 Compte-rendu de la réunion du 21 février 1966 de la section permanente du Conseil de l'enseignement du second degré, AN, 19780193/3.

138 Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire*, op. cit.

et 1980 témoigne de la coexistence de deux logiques dans la nomination de leurs membres : la reconnaissance de l'expertise, qui donne lieu à des nominations *intuitu personae*, et la représentation, éventuellement officieuse, d'organisations jugées compétentes ou légitimes dans le champ considéré. Dans un cas comme dans l'autre, cela ne ferme pas la porte aux représentants des associations mais ne les impose pas non plus comme des partenaires incontournables. Avec la formalisation des circuits d'écriture des programmes dans les années 1990 et 2000, les associations de spécialistes figurent, d'ordinaire, dans la liste des organisations dont la consultation est soit imposée, soit, *a minima*, proposée, mais ce sont, dans ce cadre, des interlocuteurs parmi d'autres, aux côtés des syndicats ou des représentants de parents d'élèves : aucune prérogative particulière ne leur est reconnue¹³⁹.

4. Délégation de pouvoirs et prolongement de l'action publique

Ce serait toutefois une erreur d'analyser les relations entre les associations et le ministère de l'Éducation nationale exclusivement en termes de lobbying et d'influence sur l'élaboration des politiques éducatives en général et des programmes scolaires en particulier.

En effet, les associations jouent un rôle important dans la définition et/ou l'évolution des disciplines en concourant à la diffusion de pratiques, de contenus, de méthodes auprès de leurs adhérents et, partant, à la construction d'une culture et d'une identité professionnelles communes. Dans ce numéro, Pierre Savaton montre ainsi la contribution décisive de l'UdN à l'enracinement des exercices pratiques – prévus par les programmes de 1902 – dans les classes de sciences naturelles¹⁴⁰. On pourrait également mentionner l'œuvre d'acculturation aux mathématiques modernes effectuée par l'APMEP auprès de ses adhérents dès le milieu des années 1950, et qui prépare la réforme du même nom à la fin de la décennie suivante. Ce travail de diffusion s'opère d'abord *via* les bulletins ou revues dont les associations se dotent dès leur création : aux informations

139 Voir par exemple la note de service n°94-268 du 10 novembre 1994, « Organisation de la consultation pour les programmes de l'enseignement secondaire », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 18, 15 décembre 1994, p. 33-34, ainsi que la première lettre de commande du Conseil supérieur des programmes, installé le 10 octobre 2013 : <<http://www.education.gouv.fr/cid74348/installation-du-conseil-superieur-des-programmes.html&xtmc=associationdespecialistes&xtnp=1&xtcr=8>>.

140 Pour le cas des exercices pratiques de physique, promu par l'Union des physiciens, voir Danièle Fauque, « De l'instauration des exercices pratiques... », art. cit. ; Cédric Lacpatia, *Le milieu des professeurs de physique...*, op. cit.

sur l'activité de l'association se greffent en effet bibliographies, articles pédagogiques ou scientifiques, textes officiels, rapports de jury d'agrégation ou de certificat d'aptitude. Certaines associations, comme l'UdP et l'UdN, mais aussi la SPHG, mettent également en place une rubrique « renseignements » dédiée à la résolution des questions matérielles. Pour les inspecteurs généraux, qui sont le plus souvent d'anciens membres actifs, ces bulletins constituent par ailleurs un canal de communication propice à la diffusion des orientations officielles, en complément des instructions ministérielles.

Autres lieux où se forge la culture professionnelle d'une discipline, les journées d'étude, rencontres ou congrès pédagogiques organisés régulièrement par les associations de spécialistes, à l'échelle nationale ou régionale, contribuent également à la diffusion, sur le terrain, des orientations officielles. Par ces manifestations, tout comme d'ailleurs avec leur bulletin, elles occupent un terrain – celui de la formation continue – qui n'est guère investi par le ministère¹⁴¹. Cette fonction est d'autant plus importante que la formation pédagogique initiale des enseignants du secondaire reste limitée pendant la majeure partie du XX^e siècle. Seuls les professeurs certifiés bénéficient, à partir de 1952, de conférences données dans les centres pédagogiques régionaux, et du tutorat de trois professeurs successifs¹⁴². Quant à la formation continue, elle est quasi inexistante pour les professeurs du second degré jusqu'au milieu des années 1970, à l'exception des journées organisées au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (créé en 1945), qui ne touchent qu'un nombre restreint de professeurs. Dans les années 1950 et 1960, le ministère de l'Éducation nationale accorde même une reconnaissance officielle au travail réalisé par les associations de spécialistes en subventionnant les congrès annuels de certaines d'entre elles¹⁴³. Le parrainage bienveillant accordé par les inspecteurs généraux à certaines rencontres symbolise d'une autre façon cette reconnaissance.

141 La question de l'investissement par les associations des champs peu occupés par l'État – et de leur position d'auxiliaire de celui-ci – est mise en avant par Kévin Dubos, *La Société des professeurs d'histoire et de géographie*, op. cit., p. 93.

142 Lydie Heurdier, Yves Verneuil, « La formation des professeurs du second degré dans les CPR, 1952-1990 », in Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres : de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 177-192.

143 Ces subventions se matérialisent par la prise en charge des frais de déplacement et de séjour d'un nombre de professeurs fixé pour chaque académie. Cf. compte rendu de l'audience avec le ministre René Billères, 19 avril 1956, *Revue de la Franco-ancienne*, n° 117, avril 1956, p. 98-99. En 1966, cette libéralité s'arrête pour la Franco-ancienne, mais d'après le programme général des stages, en 1966 et 1967, l'Union des physiciens et l'Union des naturalistes bénéficient toujours de cette disposition. Cf. Programme général des journées d'études et stages susceptibles de donner lieu à remboursement de frais, année 1966 et année 1967, AN, 19890313/34.

Un tel soutien suppose toutefois qu'il y ait unanimité ou, du moins, convergence de vues entre l'association et l'inspection générale concernée. Dans les années 1960, cette convergence ne va plus de soi : la rénovation des enseignements en mathématiques, en français, en histoire, en sciences, voit en effet s'affronter des conceptions parfois radicalement opposées. La rénovation pédagogique dans laquelle s'engage le ministère à la fin des années 1960 permet néanmoins aux associations de continuer à bénéficier de son aide financière, mais aussi logistique, par exemple pour éditer et diffuser des bulletins régionaux. À son arrivée au ministère de l'Éducation, en 1974, René Haby rompt avec ce libéralisme. Les journées et formations organisées par les associations ne bénéficient plus des facilités matérielles qui leur étaient octroyées jusque-là. En revanche, le ministère investit de manière croissante, grâce notamment aux inspecteurs pédagogiques régionaux recrutés en nombre en 1977, le territoire de l'animation pédagogique et de la formation continue. Cette reprise en main est vigoureusement dénoncée par certaines associations, comme l'AFPF par exemple.

Après l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, la mise en place de missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN), dédiées à la formation continue, se fait au bénéfice des associations de spécialistes dont les représentants se retrouvent, parfois ès qualités, associés à l'élaboration des premiers plans académiques de formation, tandis que les sections régionales des associations proposent, en leur nom propre, des formations qui viennent s'inscrire dans le plan de formation et bénéficier de la publicité et des infrastructures officielles¹⁴⁴. Mais cette pratique recule dès le milieu des années 1980 : même si l'on retrouve des membres de régionales parmi les organisateurs des formations ou les équipes des MAFPEN, leur appartenance aux associations n'est plus mise en avant. Là aussi, c'est la logique de l'expertise qui prévaut désormais sur celle de la représentation¹⁴⁵.

144 Dans le plan académique de formation de l'académie de Lille – dépouillé sur la période 1983-1995 – on voit mentionnées, jusqu'en 1987-1988, des formations proposées par l'AFEF, seule ou en partenariat avec d'autres institutions (académie de Lille, MAFPEN, plan académique de formation, Lille, CRDP).

145 Véronique Martin-Dubois, *Formation des enseignants et politiques scolaires : genèse et contribution des MAFPEN aux transformations de l'enseignement secondaire, dans les années 1980-1990*, thèse doctorat, université de Picardie, 2006, p.226-246.

Conclusion

En abordant l'histoire des associations de spécialistes sous l'angle du militantisme et de la construction des identités professionnelles enseignantes, ce dossier veut mettre en lumière des acteurs collectifs et un aspect de l'activité professorale essentiels de l'évolution de l'enseignement en France depuis le début du XX^e siècle, qu'il s'agisse de la détermination des contenus d'enseignement, de leur structuration en disciplines bien identifiées ou encore de la définition la fonction professorale. Pour autant, il ne saurait épuiser la richesse de ce domaine de recherche qui est loin d'être totalement défriché. Ainsi, si plusieurs articles qui composent ce dossier mettent tout particulièrement en exergue les rapports de complémentarité et de concurrence qu'entretiennent, tant au niveau des organisations que des individus, les associations de spécialistes avec le monde syndical, il reste encore à s'interroger sur les stratégies qu'elles déploient, dans la seconde moitié du XX^e siècle, vis-à-vis des syndicats concurrents du SNES. De même, au-delà de l'univers syndical, on sait encore peu de choses des relations et des participations croisées avec les mouvements pédagogiques – on pense par exemple aux Cercles de recherche et d'action pédagogique (CRAP) et à leurs *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*¹⁴⁶ – mais aussi avec les sociétés savantes spécialisées d'envergure nationale, comme la Société mathématique de France ou la Société d'histoire moderne, dont le recrutement, bien que sélectif, ne se limite pas aux enseignants du supérieur¹⁴⁷. À l'instar de ces dernières, du reste, et parallèlement à leur activité corporative, les associations de spécialistes développent une sociabilité savante, tant nationale qu'internationale, y compris par la publication

146 Xavier Riondet, «Les origines des Cahiers pédagogiques en 1945», *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 46, n°3, 2013, p. 113-136.

147 Hélène Gispert, *La France mathématique de la III^e République avant la Grande Guerre*, Paris, Société mathématique de France, 2015 (1^{re} éd. 1991); Jacqueline Lalouette, «Du centenaire de la Révolution française à la Première Guerre mondiale. Une période féconde pour l'histoire moderne et contemporaine (les sociétés de l'Histoire de la Révolution française, d'Histoire moderne, d'Histoire de la Révolution de 1848)», *Annales historiques de la Révolution française*, n°353, 2008, p. 45-62. Jérémie Dubois note également le rôle joué par la Société d'études italiennes en faveur de l'implantation de cette discipline dans l'enseignement secondaire : Jérémie Dubois, «La construction disciplinaire d'une langue vivante. L'italien dans l'enseignement secondaire en France (1880-1914)», *Histoire de l'éducation*, 2012, n°135, p. 5-24. Voir également, du même auteur : «Les associations de professeurs d'italien en France. Militantisme disciplinaire et stratégies d'influence transnationales de la fin du XIX^e siècle aux lendemains de la Première Guerre mondiale», *Laboratoire italien*, n°16, 2015. En ligne : <<http://laboratoireitalien.revues.org/946>>.

d'articles de recherche, dont l'étude systématique devrait permettre de mieux cerner les rapports entre activité enseignante et activité scientifique d'une part, et apporter des éclairages sur les dynamiques transnationales qui concourent à l'évolution des contenus d'enseignement d'autre part. L'histoire des associations de spécialistes ouvre ainsi de nouvelles perspectives sur les mutations du système éducatif, du corps enseignant et de ses diverses formes d'engagement au cours du XX^e siècle.