

**SAVOIE Philippe. *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public***

Lyon : ENS Éditions, 2013, 501 p.

François Jacquet-Francillon

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4515>

ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 30 juin 2014

Pagination : 148-150

ISBN : 978-2-84788-674-0

ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**

François Jacquet-Francillon, « SAVOIE Philippe. *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 187 | avril-mai-juin 2014, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 09 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4515>

---

très probablement d'être lue au croisement de ces deux types d'analyses, la lecture sociologique du monde scolaire ne pouvant se satisfaire de tels clivages entre résistance des dominés ou reproduction de la domination. Si l'analyse en termes de rapport aux savoirs des élèves permet de se saisir, au moins pour partie, de la diversité des modes d'expériences scolaires des élèves de LP, d'autres pistes mériteraient d'être envisagées de manière plus systématique. Comprendre les raisons pour lesquelles certains élèves vont pouvoir réinvestir leur scolarité une fois les portes du LP franchies alors que pour d'autres le LP ne sera jamais autre chose qu'une consécration de l'échec suppose de prendre quelques distances avec une perspective peut-être trop scolaro-centrée. Tout ne se joue pas entre les murs de l'école. Travailler avec plus d'acuité ce qui se joue dans l'ordre de l'intrication des rapports sociaux de classe, de sexe, de « race » en fonction des inégalités socio-territoriales – donnée dont l'importance est d'ailleurs soulignée par A. Jellab à plusieurs reprises –, travailler de même précisément l'historicité de ces rapports sociaux, permettrait peut-être d'accéder à la complexité des processus à l'œuvre et qui fondent, de manière toujours singulière, les histoires scolaires des élèves de LP.

Séverine Depoilly

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, CIRCEFT-ESCOL,  
ESPE de l'académie de Paris

---

SAVOIE Philippe. *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*. Lyon : ENS Éditions, 2013, 501 p.

Disons-le d'emblée, le livre de Philippe Savoie n'est pas un livre de plus sur l'histoire de l'enseignement secondaire (masculin) en France, car c'est sans aucun doute le livre qu'il faudra désormais lire avant tous les autres sur ce sujet. D'une part il clarifie les principaux aspects – tous fort complexes – de ce que l'auteur appelle à juste titre une « construction », terme qui évoque la recherche et la mise au point progressive, et provisoire, d'un modèle, et non pas la réalisation directe d'un idéal préexistant. Voilà donc ce qu'il faut entendre par « enseignement secondaire » (l'« empire du milieu » selon la fameuse formule de Lucien Febvre) : un phénomène social, culturel et institutionnel qui prend naissance, se développe et s'épuise en un siècle seulement, le XIX<sup>e</sup>, entre la création consulaire, bonapartiste, du lycée, en 1802, et la grande réforme républicaine des cursus, en 1902. D'autre part, ce faisant, ce livre fournit une vision globale de cette histoire, vision certes pas exhaustive puisqu'elle privilégie la dynamique politique, gouvernementale, de la dite « construction » (il revient à Jean-Michel

Chapoulie, dans *L'école d'État conquiert la France* [2010], d'avoir privilégié la dynamique sociale – la scolarisation, si bien que les deux ouvrages se complètent heureusement), mais vision d'ensemble, indispensable à ce titre, puisqu'elle désigne les principales conditions de formation des institutions scolaires correspondantes. Ces conditions, d'après P. Savoie, sont au nombre de trois. Il y a, premièrement, la création d'une logique d'établissement ; il y a, deuxièmement, la décision d'un (ou plusieurs) mode(s) de financement (soulignons l'intérêt et l'originalité de la prise en compte, ici très minutieuse, de cette donnée) ; il y a, troisièmement, la constitution d'une (ou plusieurs) corporation(s) de maîtres. Évidemment, sont associés à ces conditions essentielles d'autres phénomènes typiques, que l'auteur ne manque pas d'analyser, en particulier les phénomènes d'évolution culturelle de la scolarité et de changement pédagogique de la vie et du travail scolaires. L'évolution culturelle, c'est la promotion puis l'affaiblissement des humanités latines ; le changement pédagogique, c'est le maintien puis le retrait de l'organisation héritée des collèges d'Ancien Régime, c'est-à-dire de la distinction entre le temps de classe (deux fois deux heures par jour) et le temps d'études (trois fois deux heures ou une heure trente), parallèlement à la quasi-marginalisation de l'internat.

Pourquoi réserver la dénomination d'« enseignement secondaire » à cette durée limitée d'un siècle ? L'option de P. Savoie est sans ambiguïté. La loi du 11 floréal an X (1<sup>er</sup> mai 1802), précédant les dispositions fondatrices de l'Université impériale en 1806 et 1808, crée les lycées pour mettre fin à l'épisode révolutionnaire des écoles centrales. Dans cette perspective, le nouvel établissement (qui sera rebaptisé collège royal sous la Restauration) doit, d'une part, retrouver l'esprit des anciens collèges d'humanités (jésuites notamment), c'est-à-dire le privilège de la latinité, des belles-lettres et de la rhétorique, contre la prédilection des écoles centrales pour le français et les sciences ; mais, d'autre part, il doit soutenir la concurrence avec d'autres établissements de ce genre, privés, les collèges communaux, des écoles particulières et même les petits séminaires. C'est dans ce contexte que s'impose le qualificatif « secondaire », qui ne renvoie nullement, comme notre « second degré » actuel, à une articulation ou à une transition avec un niveau « primaire ». « Enseignement secondaire », par conséquent, recouvre la formation intellectuelle, religieuse et morale des élites lettrées que l'on destine aux carrières politiques, militaires, juridiques, administratives, etc. ; mais cette formation sera désormais publique, elle sera donc l'apanage de l'État, qui se fait fort de disposer des ressources utiles, plus ou moins existantes déjà, et de constituer un corps enseignant apte à accueillir les populations d'enfants concernées (moins de 10 000 élèves en 1810, et à peine plus de 100 000 en 1890) et à assumer les fonctions prescrites dans ce cadre. Évidemment, l'impulsion primitive est suivie de toutes sortes de difficultés, d'incertitudes, de conflits,

et elle entraîne donc au cours du temps l'énorme série qu'on imagine de décisions, de lois et de règlements, mais aussi de discussions et d'expériences. De tels processus subissent en outre les aléas des choix divergents ou contradictoires qu'effectuent en ce domaine les gouvernants successifs. On en a un bon exemple, mais il est loin d'être le seul, avec la protestation catholique des années 1840 contre le monopole, du moins le quasi-monopole, que s'était arrogé l'Université napoléonienne – c'est l'épisode qui se soldera par la loi Falloux en 1850. En ce sens, P. Savoie distingue trois périodes. La période 1802-1840 (Empire, Restauration et monarchie de Juillet) voit la formation d'un modèle d'établissement et de scolarité ; la période 1840-1880 (qui traverse le Second Empire et s'étend jusqu'au début de la III<sup>e</sup> République) fait évoluer ce modèle vers de « nouveaux équilibres » ; et enfin la période qui dure jusqu'à la guerre de 1914 est celle de l'« apogée et [de la] crise de l'enseignement secondaire ».

C'est le grand mérite du travail de P. Savoie (que l'on avait déjà eu l'occasion d'apprécier, entre autres publications, par un précédent recueil de textes officiels, assorti d'une introduction consistante<sup>1</sup>) que d'avoir démêlé et exposé avec clarté cet échec de problèmes stratégiques ou tactiques, et de solutions opportunistes et empiriques, ou visionnaires selon les cas. La reconstitution est d'autant plus impressionnante que, loin de se restreindre à la chronologie des réformes et à l'inventaire des débats qui précèdent ou accompagnent ces réformes, elle pénètre profondément dans le mouvement réel des choses, et elle ressaisit avec précision, en recourant chaque fois que nécessaire à des données quantitatives (et à quelques sources biographiques), les divers contextes – institutionnels, idéologiques, sociaux plus largement – à l'intérieur desquels l'évolution se poursuit ou s'interrompt, s'accélère ou se ralentit, est déviée ou stimulée. On constate ainsi que certaines questions se posent à peu près dans les mêmes termes tout au long du siècle, comme la question du financement qui, jusque dans les années 1880, époque à laquelle la manne étatique devient nettement plus abondante, repose sur la contribution des familles et les bourses offertes par l'État (ne pas oublier le très fort contingent d'élèves pensionnaires, tant que l'internat est la forme dominante de l'accueil des enfants), tandis que d'autres problèmes sont complètement reformulés à cause des mutations à l'œuvre. C'est le cas du recrutement des professeurs, qu'influencent différentes conceptions du concours d'agrégation, et qui, surtout, augmente les effectifs enseignants à mesure que se diversifient les matières enseignées et que donc s'érode le rôle du professeur unique, bientôt supplanté par des professeurs de spécialités, comme en langues vivantes ou en histoire. C'est aussi le cas, sur le même registre, du statut octroyé aux maîtres qui surveillent les élèves et dirigent (de manière plus ou moins rigoureuse) leur travail à l'étude, en dehors des classes proprement dites. « Maîtres d'études » à l'origine – qu'on pense au « pion » immortalisé par

Alphonse Daudet dans *Le Petit Chose* –, puis « maîtres répétiteurs » en 1853, ils finiront, pour une partie d'entre eux, en « professeurs adjoints », au début du xx<sup>e</sup> siècle. Quant à l'internat, après avoir eu les faveurs de la société, il fait l'objet de virulentes attaques dès la fin du siècle.

Parmi les éclairages importants fournis par ce livre, celui relatif à la culture scolaire pourrait avant tout autre retenir l'attention des lecteurs bien au-delà du cercle des historiens experts. P. Savoie décrit cette évolution typique qui, après le retour de 1802 aux humanités latines et le ralliement des bourgeoisies de l'Empire et de la Restauration à la tradition classique, satisfaisant autant les libéraux que les catholiques, se poursuit à l'inverse par le retrait progressif des langues anciennes : sous Jules Ferry, le latin est supprimé des « petites classes », ou classes élémentaires des lycées, alors que la composition française, admise au baccalauréat, est depuis longtemps entrée dans les mœurs. De plus, cette évolution se solde par la défaite définitive de la rhétorique, et s'achève, avec la réforme de 1902, par la création d'un baccalauréat moderne à base de sciences et sans latin, ce qui met à égalité et en concurrence la voie classique et la voie moderne – laquelle fut aussi la voie de l'enseignement dit « spécial », à orientation technique et industrielle. Ceci posé, les explications de P. Savoie nous apprennent qu'en réalité, le « modèle » de l'enseignement secondaire contenait dès l'origine les germes de son délitement. Certes, ce modèle avait solidement réinstallé la prééminence du latin et des belles-lettres. Et aujourd'hui encore, on mesure mal les conséquences de cette décision, dont certaines furent sans doute heureuses ; c'est ainsi que Philippe Ariès a pu écrire : « On n'a jamais appris le bon latin aussi bien qu'entre 1840 et 1880 environ : cela n'a pas été sans effet sur la littérature française de la fin du siècle, et explique son éclat » (1972). Mais en même temps, le lycée nouvellement créé accorda une place aux mathématiques et aux sciences, ne serait-ce que pour la préparation des concours d'entrée aux « écoles spéciales du gouvernement » comme l'École polytechnique. De ce fait, l'enseignement secondaire a toujours été travaillé voire inquiété par la dualité des humanités et de l'encyclopédisme issu de l'époque des Lumières, une dualité qui se manifeste et s'approfondit à diverses reprises au xix<sup>e</sup> siècle, en particulier en 1852, lorsque le ministre Fortoul institue la possibilité de choisir une section scientifique après la classe de quatrième – c'est la « bifurcation » (objet de vives récriminations). Au fond, tout explique « la fin du règne des études classiques » (p. 402), une fin qu'un savant comme Cournot avait prévue en 1864 ; une fin dont les républicains au pouvoir ont eu une conscience aiguë, et qu'ils ont avalisée après qu'elle eût été rendue inévitable par la sécularisation et la modernisation de la société, par les grands changements économiques et technologiques, et par la transformation des modes de vie et de pensée des classes dirigeantes...

On aura compris à quel point ce livre remarquable offre à tous les chercheurs en éducation le moyen de parcourir, en long et en large oserait-on dire, pour la comprendre, une histoire sur laquelle notre actualité politique et polémique, faussement savante, plaque souvent des clichés simplistes ou erronés.

François Jacquet-Francillon  
Université Charles-de-Gaulle-Lille 3

## NOTE

- 1 *Les enseignants du secondaire. Le corps, les métiers, les carrières, t.1, 1902-1914* (Savoie, 2000), ouvrage rédigé dans le cadre des travaux du Service d'histoire de l'éducation de l'ex-INRP.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARIÈS P. (1972). « Problèmes de l'éducation ». In M. François (dir.), *La France et les Français*. Paris : Encyclopédie de la Pléiade.
- CHAPOULIE J.-M. (2010). *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SAVOIE P. (2000). *Les enseignants du secondaire. Le corps, les métiers, les carrières, t.1, 1902-1914*. Paris : INRP-Economica.

---

STREITWIESER Bernhard (dir.). *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*. Oxford : Symposium Books, 2014, 320 p.

Cet ouvrage, composé de dix-sept contributions, propose une approche internationale et comparative de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. La préface de l'ouvrage tente d'inscrire cette thématique dans un processus plus large concernant aussi bien le système éducatif que la société humaine dans son ensemble. L'auteur mentionne plusieurs mouvements contribuant à la globalisation de l'éducation : l'enquête internationale PISA, les différents classements des universités depuis 2003, le développement des MOOCs comme la forme émergente d'un enseignement supérieur ouvert au monde et la fin d'un enseignement supérieur international bipolaire (Europe de l'Ouest et Amérique du Nord) avec l'émergence d'un troisième pôle (Asie du Sud-Est).

La première partie aborde les enjeux globaux de l'internationalisation et de la mobilité dans l'enseignement supérieur. R. Choudaha et H. De Wit proposent une lecture des changements observés dans la mobilité internationale des étudiants

et des cerveaux à la lumière des événements politiques de la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle (le 11 Septembre, la crise financière de 2008). Les auteurs s'intéressent aux différents profils d'étudiants étrangers pour souligner leur devenir après la fin de leurs études. D. Deardorff s'interroge sur les raisons et les motivations de l'internationalisation des universités et présente une analyse critique des vagues migratoires dans l'enseignement supérieur destinée à montrer l'inadéquation de la voie habituelle de la mobilité universitaire dans le contexte actuel. Une grille composée de quatre thèmes est proposée pour appréhender le sens de l'évolution : les résultats en termes d'apprentissage et de compétences, l'impact sur le dialogue interculturel, l'accessibilité, la mobilité virtuelle (apprendre à distance) et le changement de paysage international avec les pays émergents. J. Knight poursuit ce débat et met l'accent sur le changement progressif des orientations de l'éducation transfrontalière : une forme coopérative basée sur le partenariat est remplacée par des pratiques davantage commerciales et compétitives. Afin de mieux illustrer son analyse, l'auteur distingue trois générations d'étudiants en mobilité depuis la seconde guerre mondiale tout en soutenant que les activités et les profils des intéressés et des universités ont radicalement évolué à travers le temps.

A. Barrett, M. Crossley et T. Peter Fon décrivent l'internationalisation de l'enseignement supérieur du point de vue de collaborations interculturelles Nord-Sud. Le chapitre s'appuie sur l'analyse d'une expérience de partenariat entre l'université de Buéa (Cameroun) et l'université de Bristol (Royaume-Uni) dans le cadre de projets communs destinés à renforcer l'enseignement et l'apprentissage des méthodes de recherche pour les étudiants inscrits en doctorat. Tout en insistant sur le manque de travaux de recherche sur les collaborations scientifiques internationales, les auteurs soulignent le défi d'un dialogue scientifique parfois difficile ainsi que les incompréhensions et les préjugés inhérents aux échanges universitaires entre Sud et Nord. Pour éviter l'installation d'un nouvel « impérialisme intellectuel », le texte préconise que soient menées plus de recherches sur l'éthique des échanges scientifiques internationaux et la façon dont les différents partenaires impliqués profitent de ces recherches.

Le dernier chapitre de la première partie examine la relation entre les opportunités d'éducation et les questions plus larges de justice sociale dans les pays en développement. J. Dassin, J. Enders et A. Kottmann se demandent comment la mobilité internationale, en particulier au niveau avancé (master), parvient à réduire les disparités actuelles et à profiter à un large groupe d'étudiants qui le méritent. Les auteurs pensent que la croissance quantitative ne signifie pas la démocratisation réelle de la mobilité internationale car ces échanges sont largement conditionnés par le sexe, la classe sociale, l'origine ethnique