

CASPARD Pierre ; LUC Jean-Noël & SAVOIE Philippe.
Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire

Lyon : INRP, 2005. – 501 p.

François Jacquet-Francillon



Édition électronique

URL : <http://rfp.revues.org/474>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

Pagination : 180-184

ISBN : 978-2-7342-1075-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

François Jacquet-Francillon, « CASPARD Pierre ; LUC Jean-Noël & SAVOIE Philippe. *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 14 octobre 2010, consulté le 01 février 2017. URL : <http://rfp.revues.org/474>

Ce document a été généré automatiquement le 1 février 2017.

© tous droits réservés

CASPARD Pierre ; LUC Jean-Noël & SAVOIE Philippe. *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*

Lyon : INRP, 2005. – 501 p.

François Jacquet-Francillon

RÉFÉRENCE

CASPARD Pierre ; LUC Jean-Noël & SAVOIE Philippe. *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP, 2005. – 501 p.

2005

- 1 Issu d'un colloque organisé en 2002 par le centre Roland Mousnier de l'université Paris IV-Sorbonne et le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP, à l'occasion du bicentenaire de la loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802) instituant les lycées, ce volume, discret sur le versant de la commémoration, rassemble de nombreuses communications originales, dont certaines annoncent même des perspectives nouvelles dans le domaine de recherche historique considéré.
- 2 Une première partie décrit les enjeux politiques, sociaux et culturels de l'enseignement secondaire. Elle propose des articles de Philippe Savoie, sur les grandes étapes de la création des lycées et de l'enseignement secondaire ; de Marie-Madeleine Compère, qui nous fait découvrir les boursiers nationaux depuis l'Ancien Régime jusqu'à l'Empire ; de Julien Vasquez, qui traite le cas des lycées aquitains au début du XIX^e siècle ; de Jean-Luc Marais, qui interroge l'action des aumôniers des lycées ; de Patrick Cabanel, sur la présence des protestants et des juifs dans les lycées de la III^e République ; de Frédéric Abécassis, à propos de la mission laïque française en Égypte au XX^e siècle ; de Jean-Michel Chapoulie, sur les promoteurs des grandes réformes du Front Populaire et de la IV^e

République, moments clefs de la démocratisation de l'enseignement secondaire ; et de Youenn Michel, sur l'admission des langues régionales au lycée depuis cinquante ans.

- 3 La seconde partie pénètre dans l'univers des contenus d'enseignement et nous fait comprendre leur structuration progressive, suivant des thématiques avec lesquelles les historiens du Service d'histoire de l'éducation nous ont familiarisés. On y trouve les études d'Annie Bruter, sur la création et l'autonomisation de l'enseignement de l'histoire pendant le premier XIX^e siècle ; de Martine Jey, sur l'enseignement littéraire au tournant des XIX^e et XX^e siècles ; de Philippe Marchand, sur les sujets d'histoire du baccalauréat entre 1880 et 1914 ; de Jean-Yves Dupont, sur l'enseignement de la mécanique dans les classes préparatoires scientifiques ; de Renaud D'Enfert, qui confronte et rapproche l'enseignement des mathématiques dans le secondaire et dans le primaire au début du XX^e siècle ; d'Evelyne Héry, qui retrace l'application de la réforme de 1902 par les professeurs de l'époque) ; et de Ludivine Bantigny, sur les courants de modernisation dans les lycées de la seconde moitié du XX^e siècle.
- 4 La troisième partie aborde les sociabilités, les représentations et les pratiques collectives des acteurs de l'enseignement secondaire, ce qui situe cette fois la réflexion à la croisée des investigations historiques et des analyses sociologiques. Bruno Poucet relate la conquête de l'identité professionnelle des professeurs de philosophie. Yves Verneuil présente une enquête sur la Société des agrégés. André D. Robert rappelle le rôle d'une catégorie certes connue mais trop peu étudiée, les professeurs des classes élémentaires des lycées entre la III^e et la V^e République. Enfin, deux études prennent pour objet les élèves de nos établissements modernes : Anne-Marie Sohn s'est penchée sur les lycéens et lycéennes des années 1960, et Robi Morder a examiné leurs formes de conscience et d'action collectives.
- 5 La quatrième et dernière partie complète ce riche panorama en traitant de l'ordre et du changement dans l'administration des lycées. Deux articles s'intéressent à l'architecture des établissements, ceux de Marc Le Cœur sur la période 1802-1940 et d'Antoine Prost sur les collèges et lycées de 1960 à 1985. Jean-François Condette expose le point de vue des recteurs d'académie face à ce qui se révèle comme une crise des lycées de garçon à la fin du XIX^e siècle ; tandis que Stéphanie Dauphin évoque le rôle d'Octave Gréard à Paris à la fin du XIX^e siècle. Cette partie contient aussi deux études sur les modes de vie scolaires : dans la première Jean-Claude Caron, à partir d'une enquête de 1853-1854, analyse les régimes disciplinaires des lycées du second Empire, et dans la seconde Patrick Clastres envisage les problèmes posés par (et autour de) l'internat public.
- 6 Il faut s'arrêter avant cela à l'introduction de J.-N. Luc, « À la recherche du "tout puissant Empire du milieu" », texte de synthèse d'un grand intérêt puisque, après un résumé éclairant des grandes lignes de l'histoire de l'institution, il parcourt de façon sinon exhaustive du moins systématique la bibliographie existante sur le sujet depuis un siècle (et souvent l'auteur a soin de préciser la provenance institutionnelle donc le statut social et culturel des auteurs cités). Il y a jusqu'à présent peu de travaux divulgués au-delà du cercle des spécialistes : la plupart du temps, on s'arrête aux études de la regrettée Françoise Mayeur, d'Antoine Prost, ou plus avant de Paul Gerbod ou de Maurice Gontard. Mais grâce à J.-N. Luc nous disposons d'un bilan détaillé de la recherche et de ses résultats anciens ou plus récents, ce qui pourrait faire de ce texte, même s'il n'est pas seul de son espèce, un précieux outil pour tout chercheur débutant ou confirmé en ce domaine. À cela fait écho en fin de volume la conclusion de P. Caspard. Celui-ci, après avoir noté le regain d'intérêt pour l'histoire de l'éducation en général, apprécie de façon contrastée les

progrès réalisés sur le terrain de l'enseignement secondaire, et signale les nouveaux objets, révélant aussi, d'une part les zones investies et celles encore en friche, et d'autre part les élaborations aussi bien historiographiques que conceptuelles les plus prometteuses – sur les disciplines scolaires, sur l'établissement scolaire, sur les élèves, entre autres.

- 7 Il faut en outre préciser que le réel dynamisme de l'histoire de l'éducation et de l'enseignement dont témoigne ce volume ne se comprend que si l'on connaît l'évolution typique par laquelle ce secteur a intégré l'essentiel des préoccupations et de l'épistémologie de la « nouvelle histoire ». Comme le note J.-N. Luc : « l'histoire des lycées [...] a su profiter de l'essor de l'histoire culturelle et de l'apport de l'histoire des représentations, de la fécondité de l'histoire sociale, du regain d'intérêt pour la micro-histoire et du développement de l'histoire des femmes et de la jeunesse ».
- 8 Cet ouvrage a d'abord une singularité qui mérite d'être remarquée avant toute autre. Il nous révèle que cette institution, le lycée, et ce segment, l'enseignement secondaire – selon une dénomination qui a cours depuis le début du XIX^e siècle –, ne se réduisent pas aux seuls caractères de stabilité et de permanence auxquels on s'attendrait, par exemple si l'on pensait simplement, du côté des élèves, à l'examen du baccalauréat, ou du côté des professeurs, au rôle de l'agrégation. L'histoire qu'on nous dessine ici ne suit pas le cours d'un fleuve tranquille. C'est une histoire foisonnante et sinueuse, parfois même agitée ; et ce fait est d'autant plus surprenant que l'enseignement secondaire accueille pendant longtemps un tout petit nombre d'élèves.
- 9 On a en mémoire les grandes ruptures politiques : l'invention des écoles centrales sous la Révolution puis leur suppression en 1802, la création du monopole napoléonien (avec certains espaces d'initiative laissés à l'Église et aux instances privées, il est vrai), puis la vigoureuse contestation catholique des années 1840, la liberté d'enseignement accordée par la loi Falloux en 1850 ; et au XX^e siècle la grande réforme de 1902, puis, il y a quarante ans, l'arrivée de ce qu'on peut appeler le collège démocratique. Mais ce n'est pas de cela, de cette histoire politique et institutionnelle, qu'il s'agit. Si le regard se déplace vers les phénomènes sociaux, on découvre les acteurs et leurs « stratégies » (les corporations à la conquête de leur « spécialité » ou de leur identité, les publics et l'affirmation de leurs intérêts, les administrations et la poursuite de leurs idéaux) ; vers les phénomènes culturels, on observe la production interne de la culture scolaire, donc la structuration des « matières » et la définition de catégories savantes appropriées, sans ignorer bien sûr à l'externe les contextes de formation et de circulation des savoirs, etc. Or dans tous les cas, apparaissent toutes sortes d'hésitations, de décalages et de divergences, voire de contradictions. Divergences entre des héritages et des innovations, entre des emprunts et des créations, entre des projets de l'État central et des réalités locales résistantes ou réticentes, mais aussi et surtout entre des logiques fonctionnelles de tous ordres, toujours difficiles à unifier... On en a l'exemple avec la tension dont Ph. Savoie explique qu'elle confronte, au début du XIX^e siècle, une logique de l'établissement scolaire (et sa plus ou moins bonne réputation), et une logique de la chaire professorale (et sa plus ou moins haute dignité). D'autant que cette dernière suscite la spécialisation donc l'éclatement des disciplines : l'histoire se sépare des lettres, comme les sciences physiques des mathématiques, tandis que les langues vivantes se renforcent. C'est ainsi également qu'A. Bruter suit la migration de la discipline historique de la périphérie vers le centre du curriculum scolaire, dans le contexte de la restauration des humanités classiques ; ou que M. Jey, complétant les travaux d'A. Chervel, suit l'évolution du français au sein des Belles

Lettres à la fin du ^{xx}e siècle, en montrant que cette discipline s'éloigne cependant des humanités, s'autonomise, et engage une « transformation des pratiques rhétoriques en savoirs sur les textes littéraires » où s'imposent bientôt la dissertation littéraire et de l'explication française. On pourrait bien sûr transporter le schéma sur d'autres terrains, notamment celui de la question religieuse abordée par les études de P. Cabanel et J. L. Marais. Nous percevons donc une histoire jamais tracée par des réformateurs prophétiques, mais traversée par les nombreux conflits qui tiennent au rôle alors joué par l'enseignement secondaire dans la société de l'époque.

- 10 Une seconde originalité de l'ouvrage, certes conforme à ce qu'on connaît depuis une ou deux décennies dans la recherche historique, mais qui donne ici toute sa mesure, c'est l'exigence de se tenir au plus près des réalités pratiques. Ceci explique les choix de méthode effectués, en particulier les sources utilisées par les auteurs de ces études. On nous présente en effet, disons pêle-mêle : des travaux d'élèves, des rapports d'inspection, des rapports de conférences pédagogiques, des sujets d'examen, des extraits de correspondances administratives, des dossiers de personnels, des enquêtes, des fragments de la presse spécialisée ou générale, des romans, des autobiographies, etc. Mais n'en déduisons pas que ces orientations aient pour simple motif la recherche du concret et du qualitatif pour eux-mêmes. Le but est d'atteindre le grain de réalité où s'imposent les problèmes qui, aux différentes époques, et dans la durée, ont pu déclencher une action, formuler une pensée, bref initier une expérience collective. On le constatera dans tous les domaines explorés – les modalités et les contenus de l'enseignement, le fonctionnement des institutions, les procédures administratives, les stratégies des acteurs, etc.
- 11 Qui plus est, ceci permet de revisiter des moments dont nous n'avions peut-être qu'une vision générale et abstraite, comme la réforme de 1902, qui a introduit les sections « modernes », scientifiques, qui a décidé la classe d'une heure au lieu de deux, qui a incité au cours parlé plutôt que dicté, etc. Dans une passionnante étude sur les évolutions de tous ordres entraînés par cette grande rupture, E. Héry décrit ainsi les réactions des professeurs appelés à entrer dans le nouveau système par les injonctions ministérielles. R. D'Enfert adopte une démarche semblable, en exposant, de façon aussi originale, la formation d'une culture mathématique commune au secondaire et au primaire dans la même période, pour identifier à la suite un ensemble de normes d'action très modernes, en particulier l'exigence d'adapter les contenus aux possibilités intellectuelles des élèves, ce dont on attribue à tort l'invention à des courants plus marginaux (les courants de l'« Éducation nouvelle »). Cette démarche caractérise également les études d'Annie Bruter ou de Ph. Marchand sur l'enseignement de l'histoire, comme celles de J.-C. Caron ou de P. Clastres sur le régime disciplinaire et les punitions au ^{xix}e siècle. Il y a là au total un grand réalisme historique, dont les bénéfices et les résultats sont fort sensibles, et dont il reste à espérer qu'il suscite l'intérêt des sciences de l'éducation en général, en plus de celui des historiens...
- 12 Au-delà de son contenu factuel, et quand on se déplace plus avant dans le ^{xx}e siècle, l'histoire des lycées et des lycéens retracée dans ce volume a enfin l'avantage de saisir la provenance donc la consistance de nos idéaux de modernité – de notre volonté de « modernisation » faudrait-il dire – ce qui recouvre autant d'interrogations très prégnantes dans le présent des débats et des polémiques relatives au système éducatif. « Enseignement moderne », « méthodes modernes », « culture moderne » (sans oublier « démocratie », « égalité des chances », etc.), toutes ces expressions sont à la fois présentes et assez anciennes. Ce n'est donc pas le moindre mérite des études rassemblées

ici que de nous mettre en garde contre la vraie innocence ou la feinte naïveté de ceux qui voudraient expliquer les difficultés actuelles de l'enseignement secondaire par les turbulences – funestes selon eux –, des années 1960 et la « massification » du public scolaire qui en a résulté. En l'occurrence, l'histoire des lycées et des lycéens désigne au moins deux grands registres sur lesquels se joue, de façon problématique insistons-y, une grande part de l'histoire de la modernité éducative.

- 13 Sur le plan pédagogique tout d'abord, où s'affirment les normes pratiques ou « techniques » des activités d'enseignement et d'apprentissage, on voit d'abord s'étendre le souci des méthodes, et plus encore de ces méthodes dites « modernes », « nouvelles », « actives », etc. Constat d'autant plus intéressant que nous pourrions réserver ces questions au seul niveau de l'enseignement primaire. En réalité, elles n'ont pas cessé de se poser dans l'enseignement secondaire à partir du début du siècle. Dans les études d'E. Héry ou de R. D'Enfert notamment, nous voyons comment elles se formulent au cœur de la grande rupture de 1902. Avec l'article de L. Bantigny sur « la modernité dans le lycée des années 1950 », comme avec celui de J.-M. Chapoulie sur la pensée et l'action des deux grands réformateurs que furent Gustave Monod et Paul Langevin, le premier depuis le Front populaire et le second à la Libération, nous commençons de même à entrevoir ce qui est sans doute un itinéraire inattendu des « méthodes actives ».
- 14 Certes, nous savions que ces conceptions furent portées par des groupes d'influence qui les justifèrent dans une doctrine globale de la rénovation pédagogique ; ce fut le cas du Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN), créé en 1921, à la tête duquel on trouve alors Paul Langevin, Henri Wallon ou Henri Piéron, et qui était de longue date lié à des instances et des personnes comme Ferrière en Suisse, Decroly en Belgique, etc. On connaît de même les expériences à grande échelle que furent les lycées pilotes et les sept cents « classes nouvelles » ouvertes en 1946 – avec des effectifs réduits, le développement des arts, l'introduction des travaux manuels et de l'« étude du milieu de vie » – classes qui seront supprimées en 1952 (surtout pour des raisons budgétaires et par manque d'enseignants). Mais, chose moins connue et plus significative encore, se constitue en dehors de ces réseaux militants une vulgate dont les progrès sont peu à peu sensibles dans tous les domaines de la vie des établissements. On pourrait évoquer en ce sens ne serait-ce que l'éducation civique, qui ne cesse de réviser ses fins et ses moyens ; mais aussi le désir réitéré de modifier les pratiques de la discipline, d'améliorer les relations avec les parents, ou encore, nous apprend A. Prost, d'agir sur les réalisations architecturales.
- 15 Le second plan de modernisation est celui sur lequel s'effectue le choix des contenus de la culture scolaire mais aussi et surtout, à travers ces choix, la définition des fins de l'enseignement et l'appel aux idéaux éducatifs correspondants. L'article de J.-N. Luc nous a d'abord présenté la césure survenue depuis le début du XIX^e siècle au moins dans la culture classique, lorsque les sciences émergent à côté puis en face du continent littéraire (sans qu'on doive confondre l'enseignement de la rhétorique et celui, ultérieur, de la littérature). En 1852, Fortoul crée la « bifurcation », qui permet de suivre une section scientifique après la quatrième ; quelques années plus tard est institué le secondaire « spécial », qui aura son baccalauréat, dit « moderne », en 1891 ; et c'est la réforme de 1902, on l'a déjà constaté, qui marque l'étape décisive du processus de disjonction, en ce qu'elle offre, à partir de la classe de seconde, trois sections classiques dont l'une comporte des sciences, et la fameuse section « moderne », sans latin, le tout conduisant à un bac unique avec quatre options. Or, d'après ces repères, nous pouvons entrevoir plusieurs phénomènes distincts mais convergents au XX^e siècle.

- 16 Premier phénomène, une diversification, qui semble sans limites, de la configuration globale de la culture scolaire. De là découle l'essor des sections scientifiques à partir des années 1950 : le bac « sciences expérimentales » est créé en 1946, le bac « mathématiques et technique » en 1947 ; puis arrivent les sections techniques et économiques (en 1954), ce qui donne les bacs A, B, C, D et E ; à quoi s'ajoutent en 1965 les autres sections techniques que sont les F, G et H, si bien que s'efface la catégorie des lycées classiques et modernes au profit de la dualité des lycées d'enseignement général et des lycées d'enseignement technologique. Ne manque plus que la création en 1985 des baccalauréats professionnels, pour que se mette en place la dualité actuelle des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement technique et professionnel.
- 17 Second phénomène important, aux conséquences tellement sensibles aujourd'hui, le renversement de la hiérarchie entre les lettres et les sciences dans cette configuration. On se souvient que la filière scientifique, dite « moderne », est restée longtemps de moindre prestige (donc plutôt féminine)... C'est bien l'inverse qui est vrai aujourd'hui. De ce point de vue, on ne saurait trop souligner le rôle des réformes et des réformateurs de l'après-guerre dont traite ici J.-M. Chapoulié. Les plans de réforme liés aux noms de G. Monod et de P. Langevin ont ainsi affirmé, certes le retrait du latin, mais aussi le crédit des nouvelles matières citées plus haut, les travaux manuels et l'« étude du milieu » (vieux thème des pédagogies nouvelles et alors lié aux « classes nouvelles »), en se réclamant des sciences expérimentales par différence et même en opposition à la culture gréco-latine.
- 18 Un troisième phénomène complique sans doute le précédent, c'est la montée d'une autre exigence, lisible par exemple dans un rapport de 1949 cité par J.-M. Chapoulié, qui manifeste la volonté de « préparer [l'enfant] à comprendre son temps et à y jouer un rôle actif ». Cette tendance, que décrit aussi l'article de L. Bantigny à propos du lycée des années 1950 en termes d'« adaptation de la culture lycéenne au “monde moderne” », apporte un nouveau mode de définition et de *valorisation* de la culture scolaire (en rapport étroit avec l'importation des méthodes actives), en ce qu'il propose d'abolir la frontière entre la culture scolaire et le monde extérieur à l'école. À cela fait d'ailleurs écho le fameux slogan des pédagogies nouvelles, qui a eu cours surtout dans l'enseignement primaire cette fois : « ouvrir l'école sur la vie »...
- 19 On pourrait, en bonne logique historique et sociologique, mais prudemment, mettre ces phénomènes en rapport avec la pression exercée sur les élèves depuis la fin des années 1950 par la culture de masse spécialement destinée à cette nouvelle classe d'âge, qui en devient du coup une véritable figure sociale : la « jeunesse » – même s'il faut bien admettre comme le souligne A.-M. Sohn que c'est autant la scolarité et le lycée qui façonnent en retour, dans la société, l'image de l'adolescence – d'où la prégnance de la vie lycéenne et des rituels scolaires dans les médias.
- 20 Pour finir, insistons donc sur le grand intérêt extra scientifique de ces données : elles rendent possible un ré-examen du lien noué, à l'origine de la période de démocratisation, entre d'une part l'accès généralisé des enfants à l'enseignement secondaire par le truchement du collège puis du lycée dans sa version contemporaine, et d'autre part cette double évolution, pédagogique et culturelle, qui réoriente la transmission scolaire dans la forme et dans le fond. Une interrogation d'autant plus urgente qu'elle est probablement le point aveugle des polémiques d'aujourd'hui. Car cette réorientation de la transmission scolaire n'est pas une conséquence mécanique et incontrôlée de la « massification », elle n'est pas une sorte d'ajustement passif, effectué par des réformateurs sans idéaux, aux capacités et à la mentalité des « nouveaux publics » – même si cette idée d'adaptation

apparaît effectivement dans l'après-guerre, notamment sous la plume de G. Monod. L'histoire des lycées nous donne une version différente, en un mot, de ce rapport entre la démocratisation, avec ses conséquences de massification (y compris associée à la critique de l'élitisme) et les évolutions pédagogiques et culturelles de l'école. S'il y a bien une articulation entre les deux termes du rapport, celle-ci reste par conséquent à examiner, à élucider, sans oublier que chaque terme a une logique qui lui appartient, une temporalité propre, en un mot une histoire singulière.

AUTEURS

FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON