
Histoire et commémoration : le bicentenaire des lycées (1802-2002)

History and Commemoration: the Bicentenary of the Lycée (French secondary school) (1802-2002)

Geschichte und Gedenkfeier : Zum zweihundertjährigen Jubiläum der Gymnasien (1802-2002)

Historia y conmemoración: el bicentenario de los institutos (1802-2002)

Philippe Marchand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1330>

DOI : 10.4000/histoire-education.1330

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2006

Pagination : 75-117

ISBN : 2-7342-1043-6

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Philippe Marchand, « Histoire et commémoration : le bicentenaire des lycées (1802-2002) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 109 | 2006, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1330> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1330

Histoire et commémoration :
LE BICENTENAIRE DES LYCÉES (1802-2002)

Par Philippe MARCHAND

«Du colloque à l'exposition rétrospective, du catalogue à l'édition exhumatrice, l'anniversaire est devenu la pierre d'angle de tout programme de travail intellectuel» (1). Cette remarque de Pierre Nora s'est vérifiée en 2002 quand le Comité des célébrations nationales a inscrit dans son programme la Loi générale sur l'Instruction publique du 11 floréal an X [1^{er} mai 1802] (2), objet de plusieurs manifestations scientifiques au cours du second semestre. Le 8 juillet 2002, la Direction générale des Archives de France organisait à l'Hôtel de Rohan une journée d'études intitulée «Mémoire des lycées: archives et patrimoine», pour faire connaître, à partir d'exemples précis, parisiens et provinciaux, les sources disponibles pour comprendre et retracer l'histoire des lycées. Les 9 et 10 juillet, un colloque co-organisé par le Service d'histoire de l'éducation (INRP-CNRS) et le Centre Roland Mousnier (CNRS-Université Paris IV Sorbonne) réunissait une trentaine de chercheurs et un nombre public sur le thème «Lycées et lycéens en France, 1802-2002». Du 10 au 13 juillet, l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (*International Standing Conference for the History of Education*: ISCHE) tenait son congrès annuel au lycée Louis-le-Grand. Conférences plénières et séances de travail, auxquelles participaient plus de 180 intervenants venus du monde entier, étaient consacrées, bicentenaire de la loi de 1802 oblige, à l'histoire institutionnelle, sociale et culturelle de l'enseignement secondaire dans ses dimensions internationales. Enfin, les 15 et 16 novembre, l'Institut Napoléon et la Bibliothèque Marmottan accueillaient 17 chercheurs venus

(1) Pierre Nora: «Métamorphoses de la Commémoration», *Célébrations nationales 2000*, Paris, Direction des Archives de France, 1999.

(2) Marie-Madeleine Compère: «Loi générale sur l'Instruction publique créant les lycées et l'inspection générale», *Célébrations nationales 2002*, Paris, Direction des Archives de France, 2001.

faire le point sur « Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIX^e siècle ». Ces différentes manifestations s'adressaient aux spécialistes. Leurs actes sont maintenant édités, intégralement ou partiellement (1).

Si la commémoration des lois scolaires de la Troisième République avait suscité la publication de nombreux ouvrages et la réalisation de nombreuses expositions, à caractère tantôt national, tantôt régional, voire strictement local, destinées à rappeler au grand public l'œuvre réalisée par les pères fondateurs de l'école primaire gratuite, obligatoire et laïque, le bicentenaire de la loi de l'an X n'a pas suscité le même élan. Pas de grande exposition, peu d'articles dans la presse (2), pas de flot éditorial, presque rien à la télévision (3). Les Archives départementales et leurs services éducatifs, dont beaucoup avaient, dans les années 1980, monté des expositions, édité des pochettes et des fascicules de documents destinés aux élèves (4), se sont montrés fort silencieux. Les exemples des Archives du Maine-et-

(1) Thérèse Charmasson, Armelle Le Goff (dir.): *Mémoires de lycées: actes de la journée d'études du 8 juillet 2002 au Centre historique des archives nationales, Paris/Saint-Fons, Direction des Archives nationales/INRP, 2003*; Philippe Savoie, Annie Bruter, Willem Frijhoff (ed.): *Secondary Education: Institutional, Cultural and Social history, Paedagogica historica*, XL, 1 & 2, avril 2004 (sont publiées dans ce numéro spécial les trois conférences plénières du congrès de l'ISCHE et douze communications; tous les textes sont précédés d'un résumé en langue anglaise, dont on peut regretter l'absence de traductions en allemand et en français); Jacques-Olivier Boudon (dir.): *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIX^e siècle*, Paris, Nouveau monde Éditions / Fondation Napoléon, 2004; Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.): *Lycées, Lycéens, Lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005.

(2) Signalons l'article de Philippe Savoie: « La République des professeurs », *L'Histoire*, n° 268, septembre 2002, pp. 73-81. Xavier Ternisien mentionne l'arrêté du 10 frimaire an XI [10 décembre 1802] précisant: « Il y aura un aumônier dans chaque lycée », sans rien dire de la naissance des lycées, dans « L'aumônerie se veut un lien du pluralisme », *Le Monde*, 31 janvier 2002. Voir aussi Luc Bronner: « Les lycées, enjeux d'une bataille symbolique entre Monarchie, Empire et République », *Le Monde*, 2 septembre 2004, dans lequel l'auteur rend compte des dénominations des lycées parisiens et de leurs aléas sans faire état de la loi de l'an X. L'article commence ainsi: « Les pouvoirs politiques successifs ont accordé aux dénominations des lycées depuis 1802... ». Pourquoi 1802? Le lecteur n'en saura rien.

(3) À l'exception d'un bref reportage sur France 2 le 9 juillet 2002.

(4) Maurice Crubellier: « Où en est l'histoire de l'école primaire? », *Histoire de l'éducation*, n° 14, 1982, pp. 1-23: l'auteur recense onze livres publiés en 1980 et 1981; Serge Chassagne, dans le même numéro, cite de son côté sept publications à caractère pédagogique sur le même sujet, *ibid.*, pp. 68-74.

Loire et du lycée de Rouen (1) montrent que les documents ne manquent pas. Aussi faut-il chercher ailleurs la ou les raisons de ce silence. Avec l'œuvre de Jules Ferry et de ses épigones, on célébrait la Troisième République, fondatrice de l'école du peuple, laïque, scientifique et ouverte à tous. La célébration de la création des lycées, trop souvent interprétée uniquement comme le moyen choisi par Bonaparte «pour imprimer durablement dans les esprits, notamment chez les cadres futurs de la nation, des principes d'ordre politique, moral et social, la fidélité au régime ou à son chef» (2), pouvait apparaître politiquement incorrecte. Faut-il aussi invoquer le malaise dans lequel se trouve plongé l'enseignement secondaire en ce début du XXI^e siècle ?

S'il n'y a pas eu de flot éditorial, il faut cependant signaler quelques publications. Sous la direction de Jean-Pierre Rioux, un ouvrage déjà recensé dans *Histoire de l'éducation* a été consacré au bicentenaire de l'Inspection générale (3). À l'initiative d'Armelle Sentilhes, directrice des Archives départementales de la Seine-Maritime, et sous le patronage de la Société de l'histoire de la Normandie, un collectif d'historiens, d'archivistes, de conservateurs de bibliothèques et d'érudits a réalisé, sous la direction de Jean-Pierre Chaline, un recueil de documents commentés consacré aux lycées et lycéens des cinq départements normands pendant le XIX^e siècle (4).

(1) Elisabeth Verry: «Les sources de l'histoire des lycées dans les fonds des archives départementales: l'exemple du Maine-et-Loire», *Mémoires de lycées...*, op. cit., pp. 107-120; Jean-Pierre Chaline (dir.): *Lycées et lycéens normands au XIX^e siècle*, Rouen, Société de l'histoire de Normandie, Archives de la Seine-Maritime, 2003.

(2) Charles Durand: «L'Université impériale», in Claude Schaeffner (dir.): *Napoléon*, vol. 5: *Les Français et l'Empire*, Lausanne, Éditions Rencontre, 1969, p. 23. Cf. ce qu'écrit Jacques Godechot (*Les institutions de la France sous la Révolution et l'Empire*, Paris, 1968, 2^e éd., p. 732): «Dès le début du Consulat, il [Napoléon] songeait à mettre l'enseignement au service de sa politique. Sous l'Empire, il s'efforça, en organisant le monopole universitaire, de faire de l'éducation nationale une des armes les plus efficaces de la dictature». Selon André Fierro, André Palluel-Guillard et Jean Tulard: «C'est [...] la création d'une corporation laïque qu'il confie à Fontanes, une sorte de milice civile comparable aux Jésuites que Fontanes, "grenouille de bénitier", rêvère. Avec ses uniformes noirs, ses proviseurs, censeurs, maîtres d'études contraints au célibat, cette Université n'est pas sans ressemblance avec les noirs serviteurs de la Rome pontificale», *Histoire et dictionnaire du Consulat et de l'Empire*, Paris, Laffont, coll. «Bouquins», 1995, pp. 1137-1138.

(3) Jean-Pierre Rioux (dir.): *Deux cents ans d'inspection générale. Mélanges historiques 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002. Compte rendu par Jean-François Condette, *Histoire de l'éducation* n° 97, janvier 2003, pp. 113-116.

(4) Jean-Pierre Chaline (dir.): *Lycées et lycéens normands...*, op. cit.

Enfin, sous l'égide de l'Association des anciens élèves du lycée Pierre de Fermat de Toulouse, des professeurs, des administrateurs et des anciens élèves, sous la direction d'Olivier Rauch, actuel proviseur, ont eu l'idée de commémorer le bicentenaire de leur établissement en prenant comme point de départ l'ouverture des classes en mars 1806, le décret fondateur étant du 27 avril 1803, et comme point d'arrivée l'année 2006 (1). Dans ces deux derniers ouvrages, au-delà du récit chronologique précisant les grandes étapes de l'histoire des établissements, le lecteur découvre des chapitres consacrés au personnel, aux élèves, à l'enseignement, à la vie matérielle. Une iconographie de très grande qualité complète le texte. En s'attachant à replacer leur propos dans l'environnement local et régional, en articulant le local et le national, en maintenant constamment un regard critique sur leurs sources, ces deux ouvrages, et surtout le second (2), dépassent, et de loin, la simple monographie. Ils répondent au vœu exprimé par Marie-Madeleine Compère et Philippe Savoie, qui notaient que « les études de cas ne prennent leur sens que si elles adoptent une problématique à la fois applicable à l'exemple étudié et généralisable à d'autres, que si elles sont conçues dans un esprit comparatiste et articulées avec une information historique rigoureuse quant au contenu historique et au cadre institutionnel et réglementaire » (3).

On peut penser que la commémoration du bicentenaire des lycées fondés sous le Consulat et l'Empire sera une occasion pour de nouvelles publications. Des recensions en rendront compte. Les ouvrages mentionnés ci-dessus donnant déjà une photographie de l'état actuel des recherches sur l'histoire de l'enseignement secondaire, dont un récent bilan bibliographique soulignait le retard par rapport aux autres ordres d'enseignement (4), il ne semble pas prématuré d'en donner une première esquisse autour de quelques grands thèmes.

(1) Olivier Rauch (dir.): *Le Lycée Pierre-de-Fermat 1806-2006*, Toulouse, Association des anciens élèves du Lycée Pierre-de-Fermat, 2006.

(2) Une déception cependant : la concision de la partie consacrée aux disciplines enseignées, avec sept pages, dont cinq aux activités physiques et sportives dont le rugby, le lycée en étant le berceau à Toulouse. L'enseignement des langues vivantes et des sciences naturelles occupe les deux autres pages.

(3) Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie: « L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n° 90: *L'établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire, xv^e-xx^e siècles*, mai 2001, pp. 14-15.

(4) Isabelle Havelange: « Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation française (1979-1998) », *Histoire de l'éducation* n° 93, janvier 2002, p. 51.

I. ANTÉCÉDENTS ET CRÉATION DES LYCÉES

1. Les héritages

Au fil de ces diverses publications, quelques coups de projecteur sur le passé permettent de mettre en perspective l'histoire de l'enseignement secondaire aux XIX^e et XX^e siècles.

En quelques pages très denses, Dominique Julia revient sur une première expérience majeure dont tous les projets éducatifs postérieurs ont tenu compte, même pour la récuser, celle des collèges jésuites (1). Comment et pourquoi les collèges de la Compagnie, d'abord destinés à former en interne les futurs membres de l'ordre, se sont-ils ouverts aux rejetons des hautes classes de la société sans renoncer à leur projet religieux ? L'explication se trouve dans le texte des « Constitutions » adoptées en 1558, dont la quatrième partie est consacrée à « la formation dans les lettres et dans les moyens d'aider le prochain » : si le collège est clairement pensé comme un outil mettant une élite des intelligences nourrie d'humanisme au service de la papauté, il doit aussi « aider » ceux qui ne sont pas membres de la Compagnie à acquérir les lettres et la conduite d'un chrétien. L'étude des humanités donne en effet aux futurs membres de la société des armes indispensables pour le débat et la prédication : les armes de la rhétorique ; elle n'est pas moins utile aux futures élites dirigeantes, en leur fournissant la maîtrise de l'expression. Le succès de ce projet éducatif est tel qu'il conduit la Compagnie à développer en Europe et dans le Nouveau Monde un vaste réseau de collèges, dont le maître mot est l'unité : unité de règles, unité de langue (le latin), unité de pratiques, que renforce une correspondance permanente entre le sommet et la base. Dès le XVII^e siècle, ce projet universel entre en contradiction avec l'affirmation de l'autorité des monarchies nationales, et aussi avec l'autonomisation croissante des provinces, qui doivent prendre en compte la montée des langues vernaculaires contre l'usage du latin parlé. Les évolutions politiques, culturelles et sociales du XVIII^e siècle contribuent à mettre en cause le projet éducatif des jésuites, objet de trois reproches majeurs. On l'accuse d'inculquer « les principes d'une dévotion mal entendue » (d'Alembert). On l'accuse aussi de vouloir maintenir la primauté du latin au détriment d'une pédagogie fondée sur l'étude du français, des langues vivantes,

(1) Dominique Julia : « Entre universel et local : le collège jésuite à l'époque moderne », *Secondary education...*, *op. cit.*, pp. 15-31.

de l'histoire, de la géographie... Mais surtout, comme le souligne Dominique Julia, le temps est venu où les États veulent désormais contrôler l'enseignement des élites selon les principes d'une éducation rigoureusement nationale.

C'est dans cette perspective que s'inscrit l'action du marquis de Pombal au lendemain de l'expulsion des jésuites du Portugal en 1759 (1). En une décennie, Pombal réalise l'étatisation du système éducatif portugais en créant, en particulier au niveau secondaire, un réseau d'écoles où des professeurs doivent donner un enseignement gratuit du latin, du grec ou de la rhétorique. La volonté pombalienne produit des effets différents au Portugal et au Brésil, où le nouveau système avait été étendu, mais se solde par un échec dans les deux pays. Les raisons en sont le déficit de personnel compétent et l'hostilité des familles attachées au modèle jésuite. Tout en faisant l'objet de quelques retouches, le système pombalien se maintiendra au Portugal jusqu'en 1836, année de fondation des lycées.

Constituées en rupture complète avec le modèle jésuite, les écoles centrales ont fait l'objet de nombreuses études qui passent en revue leur organisation, leurs professeurs, leurs enseignements, leur population scolaire. Quelques-unes de ces études portent sur les écoles centrales créées dans les départements réunis (actuelle Belgique). Marie-Thérèse Isaac et Claude Sorgeloos reprennent le dossier pour comparer ces écoles avec leurs homologues des départements de l'intérieur (2). L'examen attentif de leurs modalités d'organisation et de leurs enseignements montre que les convergences sont plus nombreuses que les divergences, celles-ci se fondant sur des caractéristiques propres à la Belgique, en particulier la diversité linguistique. En conclusion, les auteurs se refusent à analyser l'expérience des écoles centrales en termes d'échec. Prenant comme exemple, l'école centrale de Mons (département de Jemmapes), ils soulignent son rôle dans le développement des disciplines scientifiques et la manière de les aborder. Ils rappellent aussi que la bibliothèque de l'école centrale de Mons a été à l'origine de la première bibliothèque de la ville.

(1) Rogério Fernandes, Maria Cristina Meneses : « L'enseignement secondaire dans le cadre du "Pombalisme" », *ibid.*, pp. 45-56.

(2) Marie-Thérèse Isaac, Claude Sorgeloos : « Les écoles centrales : départements réunis – départements de l'intérieur. Points de convergences et de divergences », *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 17-37.

2. La naissance des lycées

Rendue nécessaire par le démantèlement du réseau des collèges d'Ancien Régime et l'échec des écoles centrales, la création des lycées et leurs premiers pas nous étaient déjà bien connus par l'ouvrage classique d'Alphonse Aulard (1) et la synthèse plus récente de Maurice Gontard (2). Les communications présentées au cours des diverses manifestations de leur bicentenaire en ont largement renouvelé les problématiques. Philippe Savoie reprend le dossier de l'élaboration de la loi du 11 floréal an X [1^{er} mai 1802] et de la législation ultérieure (1808 et 1811) en posant deux questions (3) : quelle place faut-il faire aux héritages légués par l'Ancien Régime et par la Révolution dans l'œuvre consulaire et impériale ? peut-on repérer ou non une cohérence dans la mise en œuvre d'une législation produite en trois étapes ? Trois conclusions se dégagent de son analyse de la loi de 1802. En premier lieu, cette loi doit être replacée dans le processus de reconstruction de l'État voulu par Bonaparte. Tenant compte de l'inadaptation des écoles centrales à leur position d'échelon intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, tenant compte aussi du foisonnement des écoles privées – laïques et religieuses – mieux adaptées aux vœux des familles, le législateur entend remettre de l'ordre dans la situation léguée par la Révolution. En second lieu, et la chose peut sembler paradoxale, la loi n'entend pas du passé faire table rase et renoue avec l'Ancien Régime. En dépit de son nom qui évoque le plan Condorcet, le lycée consacre le retour à l'«établissement» scolaire sur le modèle du collège d'Ancien Régime, qui forme un ensemble structuré des classes et offre une multitude de services, dont l'internat et les exercices de la religion (4) ne sont pas les moindres. On est donc loin des écoles centrales, dont l'héritage n'est pourtant pas totalement rejeté, au moins dans un premier temps. En effet, de ces écoles, le législateur entend conserver le sérieux des études scientifiques, ce qui rapproche les lycées des écoles militaires d'Ancien Régime plutôt que des collèges

(1) Alphonse Aulard : *Napoléon I^{er} et le monopole universitaire. Origines et fonctionnement de l'Université impériale*, Paris, Librairie Armand Colin, 1911.

(2) Maurice Gontard : *L'enseignement secondaire en France de la fin de l'Ancien Régime à la loi Falloux (1750-1850)*, Aix-en-Provence, Edisud, 1984.

(3) Philippe Savoie : « Construire un système d'instruction publique : de la création du lycée au monopole renforcé (1802-1814) », *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 39-56.

(4) Jean-Luc Marais : « L'aumônier des lycées (1802-1959), cheval de Troie de l'Église dans l'Université », *Lycéens, lycéennes...*, *op. cit.*, pp. 99-116.

d'humanités. Par ailleurs, du décret du 3 brumaire an IV [24 octobre 1795], la loi de 1802 retient aussi le choix de concentrer les faibles ressources financières et humaines de l'État. En posant le siège des tribunaux d'appel comme lieu d'installation des lycées, alors que le décret de brumaire avait retenu celui du chef-lieu de département pour les écoles centrales, elle en réduit drastiquement le nombre.

Conçu comme établissement d'excellence où seront formées les futures élites de la nation, le lycée doit devenir le modèle pour les autres établissements proposant des études du même ordre. Car la loi de l'an X ne revient pas sur le principe de la liberté d'enseignement et admet la concurrence, les municipalités et les particuliers pouvant ouvrir à leurs frais des écoles secondaires. Mais, d'emblée, en limitant le nombre des lycées et en leur réservant les classes supérieures, le législateur marque sa volonté de faire de ces établissements des satellites des lycées.

On connaît, et les études de Thierry Choffat (1), de Julien Vasquez (2), de Jacques-Olivier Boudon (3), de Jean Faury (4), de Jean-Pierre Chaline (5) attirent l'attention sur ce point, les difficultés rencontrées dans l'ouverture des premiers lycées. Aux problèmes d'ordre matériel et financier s'ajoutent les préjugés sociaux et politiques, qui favorisent le développement des écoles secondaires et surtout des écoles secondaires ecclésiastiques, portant ainsi un grave préjudice au recrutement des lycées. Les réponses de l'État napoléonien à cette situation sont connues. Ce sont la loi du 10 mai 1806 fondant l'Université impériale, et le décret du 17 mars 1808 organisant celle-ci pour en faire une institution d'instruction publique plus complète qu'en 1802, qui prend la forme d'une corporation. Sans doute, et Philippe Savoie a raison de le souligner, l'idée de faire de l'Université une corporation n'a rien d'une innovation. Pour l'essen-

(1) Thierry Choffat : «L'application de la loi du 11 floréal : la création et le fonctionnement de quelques lycées impériaux», *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 57-89.

(2) Julien Vasquez : «La lente implantation des lycées aquitains et les offres alternatives d'enseignement dans le premier XIX^e siècle», *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 87-98.

(3) Jacques-Olivier Boudon : «Des concurrents aux lycées impériaux ? Les écoles secondaires ecclésiastiques», *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 291-304.

(4) Jean Faury : «Une fondation laborieuse», *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, pp. 17-19.

(5) Jean-Pierre Chaline : «Un lycée pour Caen», *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, pp. 15-16, qui reproduit un extrait d'une *Notice sur le lycée de Caen 1804-1812* de Charles Pouthas, 1904.

tiel, le cadre conceptuel de l'Université impériale est celui des universités d'Ancien Régime, et plus particulièrement de l'Université de Paris. Ce qui est nouveau, c'est la façon dont le législateur gère cet héritage. En premier lieu, si l'État continue de reconnaître, comme il l'avait fait en 1802, l'existence d'un réseau privé d'enseignement secondaire, il entend le lier étroitement à l'instruction publique en imposant à ses responsables d'être partie constituante de la corporation universitaire. D'un marché libéral, on passe à un marché contrôlé de l'enseignement secondaire. En second lieu, la création de l'Université impériale est à l'origine d'une pérennisation du corps enseignant. En effet, elle en organise le contrôle des compétences avec la création des grades universitaires (baccalauréat, licence et doctorat), qui deviennent les conditions d'accès aux professions de l'instruction publique. Elle assure aussi le renouvellement du corps par la renaissance de l'agrégation, appelée à fournir les professeurs des lycées. Toutes ces mesures assurent la domination de l'État sur l'enseignement secondaire, même si on ne parle pas encore de monopole.

Dans l'immédiat, cette législation ne change rien à la situation qui avait contribué à la créer. Le réseau parallèle d'institutions, de pensions et d'écoles secondaires ecclésiastiques est l'objet d'une faveur croissante. Les nombreux exemples donnés par Jacques-Olivier Boudon en attestent. Dans le contexte tendu des années 1810, l'État réagit par un ultime raidissement : le décret du 15 mars 1811 institue le monopole universitaire. En employant la manière forte (obligation pour les pensions et les institutions d'envoyer leurs élèves suivre les cours des lycées ou des collèges, limitation des écoles ecclésiastiques à une par département), l'État provoque une réduction brutale de l'offre d'enseignement secondaire, qu'il entend compenser par un ambitieux programme d'ouverture de lycées, voué à l'échec.

En 1814, les efforts du Consulat et de l'Empire pour reconstruire un système d'enseignement secondaire semblent condamnés. De toutes parts, on réclame la suppression du lycée. Or, le lycée va, non seulement survivre à la Restauration, mais traverser le temps. C'est là le succès de Napoléon, qui, s'il n'a pas réussi à faire triompher le lycée sous son règne, a « au moins réussi à l'installer – et avec lui l'État – au cœur d'une histoire scolaire qui semble reprendre un cours interrompu par la Révolution » (1).

(1) Philippe Savoie : « Construire un système d'instruction publique... », art. cit., p. 52.

La capacité du législateur de 1802 à recueillir et « bricoler » le capital des expériences antérieures se retrouve dans la décision de faire entretenir un certain nombre d'internes des lycées aux frais de l'État. Ce sont les boursiers nationaux, dont la généalogie remonte aux bourses fondées par la monarchie, les plus connues étant celles de ses écoles militaires, et à celles des collèges de l'Université de Paris (1). Le système des bourses des lycées procède de la même ambition que celui de la fin de l'Ancien Régime : donner à des jeunes gens appelés à former les élites de l'État une éducation nationale et exemplaire dans des établissements érigés en modèles pédagogiques. D'emblée, une interrogation s'est posée : devait-on réserver le bénéfice de cette éducation aux seuls boursiers, ou fallait-il en accepter le partage avec des pensionnaires payants ? À cette dernière question, les écoles militaires, à partir de 1776, et la loi de 1802 répondent par l'affirmative. Si la greffe a pris dans les écoles militaires d'Ancien Régime, sans doute en raison de leur réputation d'établissements d'excellence, elle a mis du temps à s'imposer dans les lycées du XIX^e siècle, où les pensionnaires libres sont longtemps restés minoritaires par rapport aux boursiers.

II. L'ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AUX XIX^e ET XX^e SIÈCLES

1. L'enseignement secondaire au XIX^e siècle en Europe : une identité ou des identités ?

Se fondant sur la description des deux institutions emblématiques qui l'incarnaient, le lycée en France, le *gymnasium* en Allemagne, les historiens ont longtemps considéré que l'enseignement secondaire avait acquis dès le début du XIX^e siècle une identité restée la même jusqu'aux grands bouleversements du XX^e. Cette vision prenait appui sur la stabilité d'un certain nombre de traits distinctifs : son fondement humaniste, le caractère public et sécularisé des établissements dans lequel il était dispensé, la formation universitaire des maîtres qui y professaient, les sept à huit années qu'il exigeait, enfin sa sanction par un examen terminal garant d'une formation secondaire complète, baccalauréat en France, *Abitur* en Allemagne. Richard Anderson conteste cette vision et propose, de l'histoire de l'enseignement

(1) Marie-Madeleine Compère : « Les boursiers nationaux : projets politiques et réalisations, de l'Ancien Régime à l'Empire », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 73-86.

secondaire au XIX^e siècle, une autre lecture mettant en lumière la succession de deux modèles de scolarisation secondaire, le passage de l'un à l'autre se faisant autour des années 1870 (1).

Pendant la première période, de nombreux exemples montrent que la frontière reste incertaine entre le secondaire et le supérieur. Des universités proposent des parcours analogues à ceux du modèle défini comme secondaire. De leur côté, des établissements secondaires, tels les lycées bavaois ou les écoles académiques néerlandaises, organisent des cursus empruntant aux deux ordres d'enseignement. L'intégration des établissements secondaires dans des structures étatiques et la définition officielle de leur fonction ne sont pas synonymes de monolithisme. Même dans un État centralisé comme la France, de nombreuses études ont fait voir que le rôle des acteurs locaux est fondamental dans l'adaptation des établissements secondaires aux besoins du terrain. En Allemagne, les *gymnasien* des premières décennies du XIX^e siècle proposent à leurs élèves, dont la caractéristique est la diversité sociale, des parcours éducatifs diversifiés : de même que dans les établissements français, la formation des élites selon le canon humaniste n'est qu'un objectif parmi d'autres. Trop de travaux ont eu tendance à oublier la masse d'élèves quittant dès les premières classes des établissements, dont ils négligent aussi la diversité institutionnelle. Enfin, il ne faut pas oublier que la scolarisation secondaire est un marché, ce qui conduit les États à prendre en considération les souhaits des familles et leurs stratégies. Toutes ces remarques montrent que l'histoire de l'enseignement secondaire gagnera en profondeur dès lors qu'elle tiendra compte du contexte socio-culturel dans lequel il baigne.

Dans les dernières décennies du XIX^e siècle, alors que les mutations économiques suscitent une diversification accrue des demandes d'instruction, on constate un recul de la multi-fonctionnalité de la scolarisation secondaire. C'est au cours de cette période, et à des moments différents selon les États, que l'enseignement secondaire répondant au modèle humaniste, défendu par les partisans de la tradition, se ferme sur lui-même pour donner de lui une image définitivement figée. Cette évolution peut paraître paradoxale. Pour Robert Anderson, elle ne l'est pas dès lors qu'on tient compte du contexte

(1) Richard Anderson : « The Idea of the Secondary School in Nineteenth-century Europe », *Secondary Education...*, *op. cit.*, pp. 93-106.

politique de la fin du XIX^e siècle, marqué par l'affirmation de l'État-nation et la montée des revendications des minorités nationales. Les historiens de l'éducation, attentifs au rôle joué par l'instruction primaire obligatoire dans la formation du citoyen, ont oublié le besoin qu'avaient, au même moment, les États-nations de constituer une élite dirigeante nationale homogène, une « aristocratie intellectuelle » capable d'assurer leur stabilité sur le plan politique et social. Les études portant sur les mouvements nationaux montrent le même besoin de formation d'une *intelligentsia* apte à porter leurs revendications. L'analyse politique et institutionnelle de Robert Anderson a ainsi le mérite de rompre avec la vision convenue de l'histoire de l'enseignement secondaire, en cessant de lui assigner la seule fonction de reproduction sociale et en orientant la recherche dans de nouvelles voies tenant compte du contexte culturel et politique.

2. Le modèle napoléonien en Europe

Dans quelle mesure le modèle français du lycée s'est-il exporté dans l'Europe napoléonienne ? Peut-on parler de l'émergence d'un modèle européen ? Ces problématiques ont été au cœur des interventions de Daniele Marchesi et de Michaël Broers pour l'Italie (1), de Willem Frijhoff pour la Hollande (2), de Jean-Louis Guereña pour l'Espagne (3), d'Andrey Nieuwazny pour le duché de Varsovie (4). Les bibliographies de ces différentes interventions témoignent d'un important développement des recherches en histoire de l'éducation et renouvellent en profondeur notre connaissance de cet aspect de l'œuvre napoléonienne dans une perspective comparatiste. On peut regretter que la Belgique et l'aire germanique aient été laissées de côté (5).

(1) Daniele Marchesini : « Scolarisation et alphabétisation dans l'Italie napoléonienne », *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 132-146 ; Michaël Broers : « Le lycée de Parme sous le Premier Empire : une manifestation d'impérialisme culturel », *ibid.*, pp. 147-164.

(2) Willem Frijhoff : « La réforme de l'enseignement secondaire dans les départements hollandais », *ibid.*, pp. 165-193.

(3) Jean-Louis Guereña : « Politiques éducatives en Espagne sous la monarchie de Joseph I^{er} », *ibid.*, pp. 195-222.

(4) Andrey Nieuwazny : « L'éducation dans le duché de Varsovie : un compromis napoléonien », *ibid.*, pp. 223-327.

(5) Marie-Thérèse Isaac, Claude Sorgeloos : « Les écoles centrales : départements réunis – départements de l'intérieur. Points de convergences et de divergences », *ibid.*,

D'entrée de jeu, un constat s'impose : dans ces différents pays, l'enseignement de niveau secondaire est soit en crise, soit quasiment inexistant (cas de l'Espagne, de l'Italie). En Hollande, le haut niveau atteint par l'enseignement latin au XVII^e siècle n'est plus qu'un souvenir et a fait place à une école étriquée, destinée exclusivement à dispenser un enseignement classique à une petite élite sociale et culturelle. Dans ce qui avait été la Pologne, les collèges, désorganisés par la guerre de 1807, ont presque tous fermé leurs portes. Pourtant, comme la France des dernières décennies de l'Ancien Régime, ces pays ont connu nombre de plans d'éducation et de projets de réforme élaborés par les élites intellectuelles. À Parme, dans le duché de Modène et en Lombardie, des projets de réforme voient le jour, mais au seul bénéfice de l'éducation populaire. En Hollande, la critique du formalisme vide de l'enseignement des écoles latines est à l'origine de plusieurs plans d'études très novateurs. En Espagne, pendant la seconde moitié du XVIII^e siècle, les *Illustrados* élaborent des projets d'instruction publique. Tous ces plans restent lettre morte. Seule la Pologne a tenté de mener à bien la réforme de son système éducatif, sous l'égide d'une Commission d'éducation nationale en activité de 1773 à 1795, date à laquelle ce pays est rayé de la carte.

Les questions éducatives ne sont donc pas ignorées des élites intellectuelles, et l'administration française a pu compter sur la coopération d'hommes acquis à ses projets en matière d'enseignement. C'est le cas en Hollande avec Adrien Van Den Enden, nommé en 1812 inspecteur général de l'Université impériale pour l'enseignement primaire et latin dans les départements hollandais, poste qui faisait de lui un véritable ministre de l'Éducation, auteur et exécuteur des grandes mesures scolaires. C'est aussi le cas dans l'ancienne Pologne avec Stanislas Kostka Potocki.

La présence française est à l'origine d'un important travail législatif ayant pour objectif la création de structures éducatives contrôlées par l'État. Le 4 septembre 1802, un arrêté de la République italienne fonde le nouveau système scolaire au niveau primaire. Toujours en vigueur au lendemain de la fondation du royaume d'Italie (1805) et du royaume de Naples (1806), il prescrit la création dans chaque municipalité d'au moins une école où l'on doit enseigner à lire, à écrire, et les éléments de l'arithmétique. En Hollande, la

pp. 17-37. Sur la Belgique, on peut aussi se reporter à la brève synthèse de Maurits de Vroede : « L'enseignement », dans *L'héritage de la Révolution française 1794-1814*, Bruxelles, CGER, 1989, pp. 121-130.

grande loi de 1806 impose un nouvel ordre scolaire national sous la surveillance de l'État. Elle institue le principe d'une formation des maîtres, eux-mêmes soumis au contrôle d'une inspection disposant de tout un éventail de sanctions. Surtout, elle dote la Hollande d'une école non-confessionnelle, en substituant à l'enseignement de la confession majoritaire un enseignement « des vertus sociales et chrétiennes » fondé sur la Bible. Enfin, un décret impérial de 1811 réorganise l'enseignement sur le modèle de l'Université impériale, avec pour objectif la rationalisation du système et de la carte scolaires : aux universités provinciales, cinq au total, succèdent deux académies ; quant aux institutions secondaires, elles sont remplacées par quatre lycées, placés dans les villes les plus importantes, et par des écoles secondaires dans les autres villes. En Espagne, la législation josphine introduit les *liceos* par le décret du 26 octobre 1809. Pierre angulaire de ce qui doit constituer le futur système d'instruction publique, les *liceos* sont censés prendre la place des établissements secondaires tenus par des religieux, condamnés à la disparition par un décret impérial de décembre 1808. Un Conservatoire des Arts et Métiers sur le modèle du Conservatoire des Arts et Métiers français est fondé à Madrid en 1810. L'ancienne Pologne n'échappe pas non plus à la fièvre réformatrice. Le 23 janvier 1807, soit neuf jours après sa formation, la Commission du gouvernement polonais crée à l'initiative de Potocki une Chambre d'éducation ayant pour tâche la surveillance de « l'Éducation nationale », qui prend le nom de Direction de l'Éducation nationale en 1812. Animé par Potocki, qui le préside pendant plusieurs années, jouissant du soutien de ceux qui s'étaient impliqués dans l'œuvre réformatrice des années 1773-1795 ou en avaient bénéficié, cet organisme s'engage dans une vaste politique scolaire qui se décline selon plusieurs axes : accessibilité du système éducatif, au moins pour les habitants des villes ; coéducation au niveau primaire, avec l'ouverture des écoles de garçons aux filles ; laïcisation des écoles, ouvertes à toutes les confessions chrétiennes (catholique, protestante, orthodoxe) ainsi qu'aux juifs (8 % de la société) ; contrôle de l'État sur tout le système éducatif ; circulation verticale depuis les écoles élémentaires jusqu'aux écoles supérieures, en passant par les collèges ; homogénéité, enfin, des programmes et de l'organisation des écoles.

Quels ont été les résultats de ces législations sur le terrain ? Au niveau primaire, ils ont été positifs. Le constat est différent en ce qui concerne le secondaire. On peut parler d'échec, sauf dans l'ancienne Pologne. Dans les autres pays soumis à la domination française, on en

reste au stade des bonnes intentions. Pour comprendre cet échec, il faut tenir compte de la brièveté de l'occupation française. Elle n'explique pas tout et ne doit pas occulter les résistances au régime français. En Hollande, on peut relever plusieurs raisons qui ont freiné l'introduction des réformes, voire empêché leur réussite : opposition politique contre le régime, surtout au lendemain de l'annexion pure et simple à l'Empire ; volonté, en particulier des villes, de conserver l'offre d'enseignement la plus large possible ; inertie du système traditionnel ; manque d'enthousiasme pour la formule du pensionnat. En Italie, le lycée de Parme, créé en 1806 pour remplacer le collège Sainte-Catherine, qui rassemblait les fils des élites pan-italiennes, est fermé quelques mois après son ouverture, signant l'échec d'un impérialisme culturel désireux d'imposer à marche forcée un nouveau curriculum où le latin était remplacé par l'italien et les jésuites par des instituteurs français.

Échec, donc, dans le court terme. Les auteurs des différentes communications sont cependant d'accord pour reconnaître que le bilan de l'expérience napoléonienne est loin d'être totalement négatif. En Italie, c'est elle qui fait démarrer le processus de modernisation scolaire, en créant les conditions de la scolarisation primaire et de l'alphabétisation. En Espagne, les projets éducatifs présentés et très partiellement réalisés sous le bref règne de Joseph I^{er} seront repris, pour l'essentiel, dans les décennies suivantes, qui voient s'imposer les lycées (certes sous un autre nom). Dans l'ancienne Pologne, les réformes ont amorcé un processus d'ouverture de l'enseignement secondaire à la bourgeoisie, voire, mais plus rarement, aux paysans, et surtout, elles ont contribué à répandre le sentiment d'appartenance à une même nation.

3. Du lycée napoléonien au lycée du XXI^e siècle : les mutations des lycées français

La résistance au temps dont ont fait preuve les lycées français ne doit pas faire croire à leur immuabilité. La trajectoire qui a conduit du lycée napoléonien au lycée de masse n'est pas linéaire : sous l'effet des mutations politiques, institutionnelles, sociales et économiques, le visage et la place des lycées dans le système éducatif français ont évolué tout au long des XIX^e et XX^e siècles. Plusieurs auteurs se sont penchés sur cette « réinvention » permanente des lycées.

La loi Falloux, qui, dix-sept ans après la loi Guizot, poursuit le démantèlement du monopole universitaire, en constitue la première étape (1). En effet, en instituant la liberté de l'enseignement secondaire, la loi Falloux modifie le rapport des lycées et collèges publics avec les établissements secondaires privés : au régime de la complémentarité imposée se substitue celui de la concurrence. Le seul lien qui subsiste entre les deux types d'établissements est la soumission commune au monopole de l'État sur le premier des grades universitaires, le baccalauréat, sanction des études secondaires et voie d'accès à de nombreux emplois publics ainsi qu'à l'enseignement supérieur. Cette reconnaissance de la liberté de l'enseignement secondaire s'accompagne de mesures financières qui viennent modifier le rapport des forces entre les deux catégories d'établissements, surtout dans les villes pourvues seulement d'un collège communal, où la municipalité doit compléter le traitement des professeurs et assurer l'entretien des bâtiments. En 1853, une vaste réforme du régime financier des lycées, conçue pour assurer leur équilibre financier sans augmenter la subvention de l'État, alourdit considérablement le coût des études pour les familles, qui doivent faire face à une hausse de la rétribution scolaire et des tarifs de pension. De nombreuses municipalités, incapables ou peu soucieuses de faire les sacrifices financiers nécessaires pour maintenir leur collège, acceptent l'abandon de son statut communal pour le mettre en régie privée, généralement confessionnelle. Ces établissements exercent rapidement sur les familles un réel attrait, qui s'explique à la fois par des considérations idéologiques et par des conditions financières plus avantageuses que celles des établissements publics. On mesure encore mal les transferts qui se sont alors produits entre le secondaire privé et le secondaire public, transferts pour lesquels il convient de tenir compte d'un autre paramètre : la nature de l'offre d'enseignement.

Les dernières décennies du siècle constituent un second temps fort de la réinvention des lycées. En abandonnant le dogme de l'autofinancement des établissements secondaires publics et en engageant des moyens financiers significatifs, qui se traduisent par l'institution d'une nouvelle grille de traitements du personnel des lycées et par la prise en charge de ceux du personnel des collèges, alignés progressivement sur ceux de leurs collègues des lycées, la Troisième République naissante corrige les effets des mesures prises

(1) Philippe Savoie : « Création et réinvention des lycées (1802-1902) », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 59-72.

en 1850 et 1853. Et surtout, en procédant au rapprochement salarial des professeurs de lycée et de collège, elle tend à faire de ces deux catégories d'établissements un ensemble plus cohérent, même si les différences restent sensibles.

Dans ce processus de réinvention des lycées, la réforme de 1902, toujours étudiée du point de vue de son impact pédagogique, n'avait guère retenu l'attention des historiens quant à ses conséquences sur le régime administratif des établissements secondaires publics. Les études de Philippe Savoie et de Jean-François Condette (1) viennent combler cette lacune. On sait que la réforme de 1902 est le résultat des travaux menés par une Commission parlementaire, dite Commission Ribot, convoquée en 1898, à un moment où l'enseignement public connaît une crise de recrutement, en particulier en ce qui concerne les pensionnaires. L'analyse des réponses des recteurs, ces fonctionnaires de terrain, aux questions de la Commission met en lumière les principales raisons de cette crise, dont ils relativisent d'ailleurs l'ampleur en signalant qu'il s'agit bien plus de l'arrêt d'une tendance séculaire à la hausse des effectifs que d'une décrue brutale. Cet arrêt, ils l'attribuent au succès des écoles primaires supérieures et des pensionnats confessionnels, compétitifs sur le plan des tarifs, et au conservatisme social d'une partie de la bourgeoisie, qui retire ses enfants des lycées et collèges dès lors que ceux-ci s'ouvrent à des éléments plus populaires. Les remèdes qu'ils proposent rejoignent les vœux des autres interlocuteurs de la Commission, en particulier la revendication d'une plus grande autonomie des lycées. Rien de bien original, donc, si ce n'est que les recteurs utilisent l'enquête parlementaire à des fins corporatistes : ils voient en effet, dans l'octroi de l'autonomie aux lycées, le moyen de développer leur rôle de relais académique dans la prise de décision et d'affirmer leur pouvoir sur ces établissements. Finalement, la réforme de 1902 reconnaît bien le principe de l'autonomie des lycées, mais en réduisant celle-ci à une simple autonomie financière. Fondé sur le principe de la séparation de la gestion de l'internat (confiée au proviseur) d'avec celle de l'externat, sur le principe aussi du versement d'une subvention aux établissements, à charge pour leur conseil d'administration de la gérer au mieux des besoins, ce nouveau régime financier modifie le fonctionnement des lycées sans mettre fin à la direction centralisée de l'enseignement secondaire... et sans non plus accroître le pouvoir des recteurs.

(1) Philippe Savoie: «Création et réinvention des lycées...», art. cit.; Jean-François Condette: «La crise des lycées de garçons à la fin du XIX^e siècle: le point de vue et les propositions des recteurs d'académie», *Lycées, lycéens...*, op. cit., pp. 427-442.

On connaît encore mal les réformes qui ont modifié le visage des lycées quand les hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale ont pris conscience de la croissance de la scolarisation post-élémentaire. Jean-Michel Chapoulie lève un coin du voile en étudiant les réformes des années 1936-1939 et 1944-1951, dont la communauté d'inspiration autour d'un petit groupe d'universitaires et d'administrateurs comme Henri Wallon, Henri Piéron, Paul Langevin, Gustave Monod..., a assuré la continuité par-delà la Seconde Guerre mondiale (1). D'emblée, les réformateurs posent en principe que cette croissance doit se produire dans les établissements secondaires. C'est dans cette optique que sont décidées, entre 1936 et 1939, la prolongation de la scolarité jusqu'à 14 ans, le rattachement des EPS (écoles primaires supérieures) à la direction du second degré pour préparer leur entrée dans le réseau des lycées et collèges, l'expérimentation des classes d'orientation pendant l'année de 6^e dans des établissements divers (lycées ou collèges, EPS, écoles primaires...). Dans les années 1944-1951, si le plan élaboré par la commission Langevin-Wallon, chargée de réfléchir à une vaste réforme de l'enseignement, n'aboutit pas à un texte de loi, d'importantes réformes sont adoptées, qui modifient en profondeur le visage des établissements secondaires publics : création des « classes nouvelles », qui, de la 6^e à la 3^e, rompent avec les cadres institutionnels, les programmes et la pédagogie de l'enseignement secondaire traditionnel ; réforme des statuts du personnel qui fusionne les anciens corps du secondaire et ceux des ex-EPS ; création d'un examen au terme de la 3^e, le BEPC, ouvert aux élèves des lycées, des collèges et des cours complémentaires. Au total, ces réformes de 1936-1939 et 1944-1951 sanctionnent la défaite des partisans de l'enseignement secondaire traditionnel et marquent la fin d'une époque. Étaient-elles de nature à résoudre les problèmes soulevés par le passage du lycée d'élite au lycée de masse ? Pour Jean-Michel Chapoulie, les réformateurs ont ignoré l'un des obstacles à la réussite scolaire : l'inégalité produite par les origines sociales. Ils n'ont pas prévu les difficultés de l'intégration d'un public de masse dans un enseignement secondaire élitiste, même toiletté. Leur passé scolaire et universitaire les a conduits à se focaliser sur ce qu'ils connaissaient le mieux, le lycée, sans s'interroger sur les autres voies possibles, telle celle du technique.

(1) Jean-Michel Chapoulie : « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse : Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de 1936-1939 et 1944-1950 », *ibid.*, pp. 145-158.

Dans les années 1950-1970, la massification accélérée des effectifs et la multiplication des établissements sont à l'origine de multiples transformations pour adapter les lycées et les collèges aux évolutions économiques et sociales en cours. L'enseignement secondaire en sort profondément transformé (1). La création du CES, puis du collège unique consacre la séparation du premier et du second cycle, séparation dont les effets pédagogiques et humains sont encore mal connus. Dans le second cycle, les filières et les baccalauréats se multiplient. Comme le souligne Jean-Noël Luc, les qualificatifs utilisés pour désigner les établissements de second cycle sont emblématiques de ces transformations. Le terme lycée s'est désormais banalisé. Aux « lycées classiques et modernes » nés de la réforme de 1902, et rebaptisés « lycées d'enseignement général », s'ajoutent les « lycées techniques » (1959), « les lycées agricoles » (1960-1961), les « lycées d'enseignement professionnel » (1976), par la suite devenus « lycées technologiques » (1985). Dans les années 1980, l'évolution pousse au regroupement et à la polyvalence des structures. Apparaissent les « lycées d'enseignement général et technologique » et les « lycées d'enseignement technique et professionnel ».

Dans le même temps, la question de la gestion administrative des lycées et collèges est l'un des nombreux défis auxquels le ministère de l'Éducation nationale est confronté (2). Comment articuler l'échelon national et l'échelon local ? Jusqu'en 1960, le ministère répond au défi de la massification en faisant le choix de la gestion centralisée, les lycées et collèges étant placés sous l'autorité de la direction de l'enseignement du second degré. À partir des années 1960, la réorganisation du système éducatif, le primaire et le secondaire formant désormais des degrés successifs et non plus des filières distinctes, entraîne celle de l'administration centrale, répartie entre trois directions : enseignement, organisation, personnel. En même temps, la multiplication des établissements, et en particulier des collèges, fait prendre conscience des limites d'une gestion trop centralisée des établissements. Lentement, et non sans réticences, le ministère entreprend de se déconcentrer au bénéfice des services rectoraux et

(1) Jean-Noël Luc : « À la recherche du "tout puissant empire du milieu". L'histoire des lycées et leur historiographie du Second Empire au début du XXI^e siècle », *ibid.*, pp. 11-56 ; Ludivine Bantigny : « De la modernité dans le lycée des années 1950. L'adaptation de la culture lycéenne au "monde moderne" », *ibid.*, pp. 269-281.

(2) Pierre Benoist : « La gestion des lycées et l'évolution de l'administration centrale (1944-1986) », *ibid.*, pp. 443-458.

académiques, qui deviennent les interlocuteurs privilégiés des établissements secondaires. Une étape importante est franchie avec les lois de décentralisation, mises en œuvre à partir de la rentrée de 1986. En attribuant des compétences aux régions et aux départements, chargés des dépenses de fonctionnement et d'investissement des lycées (les régions) et des collèges (les départements), ces lois modifient en profondeur les rapports des établissements secondaires avec les services rectoraux et académiques. Elles donnent naissance au lycée et au collège du XXI^e siècle, dont la gestion est déconcentrée. Comment les établissements, leurs responsables, leurs utilisateurs (parents et élèves), les recteurs et les inspecteurs d'académie, les instances politiques régionales et départementales, ont-ils vécu ce transfert de compétences ? Quelle perception ont-ils de leurs missions respectives ? Dans quelle mesure la vie des lycées et collèges s'en est-elle trouvée modifiée ? C'est une histoire qui reste à écrire.

4. L'enseignement secondaire au féminin

Si l'enseignement secondaire féminin est bien représenté dans le volume issu du congrès de l'ISCHE, avec trois articles sur dix-huit, il ne figure que pour une contribution dans les Actes du colloque « Napoléon et les lycées », ce qui n'a rien d'étonnant étant donné la période considérée (1). En revanche, beaucoup plus surprenante est l'absence quasi-totale des jeunes filles dans les Actes du colloque « Lycées et lycéens en France ». Elles apparaissent furtivement dans un article où filles et garçons sont souvent confondus sous l'étiquette « jeunes » ou « jeunesse » (2). L'appel à communications suggérait pourtant de s'intéresser au clivage filles-garçons. On peut aussi remarquer qu'entre l'appel à communications et la publication des Actes, les filles trouvent place dans leur titre et dans l'illustration de leur couverture où figure une lycéenne devant les grilles du lycée Louis-le-Grand. Avant d'en venir à l'apport des différentes interventions, on signalera enfin que les auteurs des contributions consacrées aux filles sont des historiennes. Un seul historien s'aventure sur ce terrain qui semble relever de la *gender history*.

(1) Rebecca Rogers : « L'éducation des filles à l'époque napoléonienne », *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 275-290.

(2) Anne-Marie Sohn : « Le lycéen et la lycéenne, de nouvelles références pour la jeunesse et la société des années 1960 », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 331-344.

La période napoléonienne est, si on en croit une historiographie au demeurant peu fournie et très négative, une période en creux pour la scolarisation post-élémentaire des filles. La contribution de Rebecca Rogers en propose une relecture qui nuance considérablement cette vision. Si le formidable réseau d'institutions religieuses mis en place pendant les xvii^e et xviii^e siècles à Paris, mais aussi en province, est démantelé pendant la Révolution, il se reconstitue sous le Consulat et l'Empire grâce à l'essor des congrégations féminines, auquel Napoléon se montre favorable. Le projet, formulé en 1809, de regrouper les congrégations féminines en deux grandes familles, l'une enseignante, l'autre hospitalière, traduit, même s'il n'aboutit pas, un souci d'efficacité et d'optimisation de l'éducation des filles. La volonté impériale de mettre de l'ordre dans cette éducation se marquait déjà dans les mesures prises pour les écoles parisiennes en 1801, avec l'obligation faite aux maîtresses d'école de fournir deux certificats, l'un de bonnes mœurs, l'autre de fidélité à la Constitution. Elle se retrouve dans l'obligation de vérification des règlements intérieurs et des prospectus publicitaires des établissements féminins par des inspecteurs (1810). La création des maisons impériales pour les filles des serviteurs de l'État médaillés de la Légion d'honneur, à Écouen, puis à Saint-Denis, représente un effort sensible sur le plan financier, le seul sans doute qui ait été consenti par le régime pour l'éducation des filles. L'initiative est importante pour deux raisons au moins. Les établissements de la Légion d'honneur deviennent rapidement un modèle auquel on ne cesse de se référer dès lors qu'il est question d'éducation secondaire féminine, en particulier lors des discussions qui précèdent l'adoption de la loi Camille Sée (1880). D'autre part, si l'empereur n'a pas l'intention de former des femmes savantes, Jeanne Campan, directrice de la maison d'Écouen, ne l'entend pas de cette oreille. Sans doute, les programmes d'études ne comprennent ni latin, ni rhétorique. Leur lecture attentive, complétée par l'examen des livres mis à la disposition des élèves, fait apparaître une grande similitude avec ceux des lycéens, reflet des aspirations intellectuelles de madame Campan pour ses élèves. Enfin, comme le montrent les annuaires statistiques, on assiste sous le premier Empire, à Paris et en province, à la multiplication de pensionnats privés qui ont, eux aussi, des ambitions pédagogiques dépassant la simple préparation au « métier » de mère de famille, même quand on y enseigne l'économie domestique. Au total, donc, l'Empire n'est pas une période noire pour l'enseignement féminin. C'est, au contraire, un temps de reconstruction, placé sous le signe d'une tension entre la volonté de cantonner les femmes dans la sphère privée et celle de

proposer une éducation permettant aux jeunes filles d'occuper plus de place dans l'espace public. Comme le souligne Rebecca Rogers, il faut multiplier les enquêtes de terrain dans les archives parisiennes et provinciales, pour examiner au plus près ce « moment critique dans la reconstruction de la vision de l'éducation féminine. »

Le modèle du pensionnat laïc de jeunes filles connaît une réelle prospérité en France et en Angleterre pendant la période romantique. Si les pensionnats des deux pays présentent des similitudes dans leurs finalités (former de futures mères de famille aptes à s'investir dans les tâches du quotidien tout en étant de parfaites femmes du monde, distinguées et cultivées), il n'en existe pas moins entre eux des différences notables, que mettent en lumière les rapports d'inspection, les souvenirs d'écolières et les traités de pédagogie analysés par Christina de Bellaigue (1). Les pensions de jeunes filles anglaises sont de petites unités, le plus souvent installées dans des maisons particulières, dont les responsables limitent volontairement la capacité d'accueil pour en préserver le caractère familial. À l'inverse, en France, les pensionnats de jeunes filles occupent souvent de vastes bâtiments semblables à des couvents et leurs responsables ne cherchent pas à en limiter les effectifs. Admettons, mais reconnaissons que les indications chiffrées données par Christina de Bellaigue sont trop ponctuelles – l'enquête ne porte, pour la France, que sur le premier arrondissement de Paris et la ville de Bordeaux – pour être totalement convaincantes. La lecture attentive des annuaires statistiques départementaux et l'observation des plans de pensionnat font apparaître une bien plus grande diversité : de petites unités de même taille que leurs homologues anglaises voisinent avec des unités beaucoup plus grandes. Pour l'auteur, le modèle français, qualifié de conventuel, se caractérise par la distance entre les élèves et les maîtresses, la méfiance envers les relations intimes entre élèves et le refus de leur laisser la moindre autonomie. Ainsi, les deux modèles éducatifs, anglais et français, sont le reflet des conceptions respectives que se font les deux peuples de la nature et du rôle des femmes. Leur comparaison montre la puissance de ce type de conceptions dans la définition des formes scolaires.

L'histoire de la naissance et des premiers développements de l'enseignement secondaire féminin nous est bien connue depuis le

(1) Christina de Bellaigue : « Behind the School Walls : the School Community in French and English Boarding Schools for Girls, 1810-1867 », *Secondary Education...*, *op. cit.*, pp. 107-122.

travail pionnier de Françoise Mayeur (1). James C. Albisetti revient sur le sujet en se demandant quel rôle les modèles étrangers d'enseignement secondaire des filles ont pu jouer dans la genèse de la loi Camille Sée (2). Camille Sée et ses conseillers disposaient en effet de plusieurs enquêtes sur la situation de l'enseignement post-élémentaire féminin dans d'autres pays européens, ainsi qu'aux États-Unis. Mais l'information ainsi rassemblée a été utilisée pour faire apparaître le «retard» français dans ce domaine, non pour y puiser des idées pour préparer la loi. C'est ainsi qu'ont été rejetés sans même avoir été discutés le principe de la coéducation et l'idée de confier la responsabilité des futurs établissements secondaires féminins à des hommes – idée qu'allaient adopter l'Espagne, l'Italie et le Portugal. L'intérêt de l'étude de James C. Albisetti est donc de montrer que, au-delà de l'apport de ces enquêtes pour notre connaissance des institutions scolaires étrangères, l'examen de l'utilisation qui a pu en être faite par les instigateurs de la loi Camille Sée donne des informations précieuses sur leurs présupposés idéologiques.

Le passage par la voie législative était-il indispensable pour fonder un enseignement post-élémentaire à destination des jeunes filles ? Dans un article suggestif, Simonetta Soldani montre comment les jeunes Italiennes se sont « emparées de leur avenir » sans débat parlementaire ni législation dans les décennies qui ont suivi l'unification de l'Italie (3). Dans le royaume d'Italie naissant, la formation post-élémentaire des jeunes filles est quasi nulle à quelques exceptions près. La loi Casati qui institue le système scolaire, adoptée en 1859 dans le royaume de Piémont-Sardaigne et étendue à l'ensemble de l'Italie par la suite, ignore en effet les jeunes filles, mentionnées seulement à propos du niveau élémentaire et des écoles normales. Cinquante ans plus tard, et sans grande loi fondatrice, le royaume d'Italie peut se prévaloir de l'existence d'un enseignement secondaire féminin original, si on le compare au système français, et dont le développement résulte d'une double évolution culturelle et sociale. C'est tout d'abord la mutation des écoles normales, « envahies » à

(1) Françoise Mayeur : *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; *Id. : L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979.

(2) James C. Albisetti : «The French *lycées de jeunes filles* in International Perspective», *Secondary Education...*, *op. cit.*, pp. 143-156.

(3) Simonetta Soldani : «S'emparer de l'avenir: les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée (1861-1911)», *ibid.*, pp. 123-142.

partir de 1860 par des jeunes filles dont les parents, employés ou membres des professions libérales, sont soucieux de donner à leurs filles un minimum de savoir en accord avec les besoins de la société. Conçues au départ comme des écoles professionnelles, les écoles normales de filles, qui dépassent vite en nombre celles des garçons, se dotent de programmes d'études qui les transforment en véritables seconds cycles d'un enseignement secondaire pour lequel on crée des premiers cycles préparatoires. Il est intéressant de noter que cette mutation des écoles normales, reconnue par la loi en 1896, résulte de la pression des établissements et des parents. Autre aspect du processus, la «silencieuse occupation des écoles secondaires masculines» par les jeunes filles. Les années 1870 voient se diffuser l'idée que les filles peuvent fréquenter le *ginnasio* (établissement du premier cycle secondaire), puis le lycée, et y suivre à côté des garçons les mêmes programmes qu'eux. L'idée passe rapidement dans les faits, même si quelques témoignages montrent que les premiers parcours scolaires des filles au lycée ont exigé d'elles et de leur famille une forte détermination. Modeste dans ses débuts, l'«invasion» du secondaire masculin par les jeunes filles progresse rapidement dans les premières années du xx^e siècle : en 1916, elles constituent plus du cinquième de l'effectif des *ginnasi*, plus du dixième de celui des lycées. Cette progression ne doit pas laisser croire que l'idée de coéducation s'est définitivement imposée. Les classes dirigeantes hostiles à l'utilisation de l'éducation comme moyen de promotion sociale et culturelle, et notamment comme instrument d'émancipation des femmes, n'en observaient pas le développement sans inquiétude. Dans les années 1905-1910, l'idée de spécialiser les écoles et d'y canaliser les élèves selon le sexe et l'origine sociale fait son chemin. Elle triomphera en 1923, quand le gouvernement Mussolini décidera la création de lycées féminins, d'ailleurs rejetés par les jeunes filles, qui préféreront relever le défi de la coéducation : ils devront finalement disparaître. L'instauration de l'égalité des parcours scolaires et de la mixité a-t-elle contribué à réduire la disparité entre les sexes ? «Réfléchir sur ce point crucial», conclut Simonetta Soldani, «est bien plus qu'un simple exercice historiographique : c'est mettre en jeu des problèmes qui touchent à des choix fondamentaux pour aujourd'hui et pour demain» (1).

(1) *Id.*, p. 142.

5. Le «spectacle pédagogique»

Le «spectacle pédagogique» (1) a retenu l'attention de nombreux auteurs qui ont réfléchi à l'émergence de nouvelles matières d'enseignement et à la portée des réformes destinées à modifier les contenus et les pratiques. L'histoire a été particulièrement à l'honneur. Dans le prolongement de ses travaux qui ont renouvelé notre vision de la constitution de l'histoire en matière d'enseignement sous l'Ancien Régime, Annie Bruter poursuit son enquête avec deux contributions, la première consacrée à la place de l'histoire dans les lycées napoléoniens, la seconde posant le problème de l'autonomisation de l'enseignement historique pendant le premier XIX^e siècle (2). Il s'en dégage deux conclusions majeures. Au rebours de l'historiographie traditionnelle, il faut cesser de répéter que l'enseignement historique a été déconsidéré dans les lycées napoléoniens. En second lieu, il faut aussi cesser de voir dans l'autonomisation de l'enseignement historique un processus linéaire et admettre qu'il lui a fallu plusieurs tentatives, plusieurs «créations», pour s'enraciner dans le curriculum des lycées.

Première étape : le temps des écoles centrales, qui accordent à l'histoire le statut de matière ayant droit à un cours autonome, ce qui fait que la question de son articulation aux autres apprentissages ne se pose pas. S'adressant – en théorie – à des jeunes gens ayant au moins seize ans, l'histoire enseignée dans les écoles centrales prend les habits d'une histoire philosophique des peuples. Toutes les études menées sur ces écoles montrent l'échec de cet enseignement au moment où le Consulat entreprend la refonte de l'enseignement secondaire, échec qui ne témoigne pas d'un désintérêt du public pour l'histoire, mais de l'inadéquation des cours à ses attentes. Ce qu'on demande, c'est un enseignement historique qui, sans être forcément autonome, fasse partie des connaissances de base dispensées aux élèves. Or, tout porte à croire que Fourcroy a entendu les souhaits des familles quand il promet que les lycéens trouveront, dans leurs études, «tous les genres de connaissances qui peuvent les guider dans le plus grand nombre des états de la société».

(1) Jean-Noël Luc : «À la recherche du “tout puissant empire du milieu”... », art. cit., p. 40.

(2) Annie Bruter : «L'enseignement de l'histoire dans les lycées napoléoniens», *Napoléon et les lycées...*, op. cit., pp. 99-114; *Id.* : «Les créations successives de l'enseignement de l'histoire au cours du premier XIX^e siècle», *Lycées, lycéens...*, op. cit., pp. 177-198.

Incontestablement, l'histoire est au programme des classes d'humanités dans les lycées créés par la loi de 1802. Comme sous l'Ancien Régime, dont on retrouve encore une fois l'héritage, elle conserve en partie son caractère de genre textuel étudié au titre de son mode d'écriture: en confiant son enseignement aux professeurs de langues anciennes, dénommés «professeurs de langues anciennes, de géographie et d'histoire», le règlement du 22 vendémiaire an XII [15 octobre 1803] définissant un «Mode uniforme d'enseignement pour les collèges parisiens» confirme son rattachement au champ des études littéraires. Mais l'histoire enseignée dans les lycées napoléoniens est aussi un ensemble de contenus factuels, très éloigné de l'histoire philosophique des écoles centrales. Pour quelles finalités? Les discours d'inauguration des lycées et des distributions de prix montrent que la légitimation de la nouvelle dynastie n'est pas la seule finalité retenue. S'y ajoute, comme dans les anciens collèges d'humanités, une dimension morale. Les quelques indications qu'on peut retirer de la grande tournée d'inspection des lycées en 1809 montrent par ailleurs que les professeurs restent en général fidèles au modèle pédagogique qu'ils ont connu dans les collèges d'Ancien Régime: la lecture des historiens anciens ou d'extraits choisis reste la pratique dominante.

La Restauration constitue une troisième étape dans ces créations successives de l'enseignement historique. Dès 1814, un horaire spécifique lui est accordé en même temps qu'à la géographie. En 1818-1819, la nomination de professeurs «spéciaux» pour l'enseignement de l'histoire dans quelques collèges royaux, en particulier dans ceux de Paris (à qui est réservé le Concours général), complète cette première mesure. Parallèlement, une épreuve d'histoire est inscrite à ce concours à partir de 1819 et des prix sont distribués à la fin de l'année dans les collèges en question, ce qui implique l'existence d'examens et de compositions. L'histoire devient donc, institutionnellement au moins, une matière centrale du curriculum. Il ne faudrait pourtant pas en conclure à la généralisation de son enseignement dans tous les collèges à la fin de la Restauration. De nombreux obstacles d'ordre politique, financier et pédagogique freinent sa généralisation. Pour conclure, Annie Bruter préconise de cesser de se demander qui, de la République, de l'Empire ou de la Restauration a créé l'enseignement de l'histoire: «chacun de ces régimes l'a tenté». Mieux vaut donc s'interroger sur les résultats de leurs tentatives. Et, si l'œuvre de la Troisième République est assez bien connue, reste à étudier le processus de consolidation et d'expansion de cet enseignement dans les années 1830-1870.

Plus près de nous, Youenn Michel étudie l'introduction des langues régionales au lycée dans la seconde moitié du xx^e siècle (1). Après en avoir retracé les étapes, qui vont de la reconnaissance de leur intérêt culturel et de leur légitimité scolaire dans les années 1950 à la création progressive, à partir des années 1970, de véritables options de langues et cultures régionales, sanctionnées lors du baccalauréat, il en relève les conséquences, à la fois pour les enseignants et pour le public scolaire. Pour les candidats à l'enseignement, les langues et cultures régionales sanctionnées par des licences et des CAPES sont d'un intérêt stratégique capital, à la fois dans les nominations et les mouvements. Pour les élèves, le secondaire bilingue, aux effectifs réduits, peut apparaître comme l'antichambre de nouveaux emplois dans les secteurs du tourisme, de l'animation culturelle, voire du professorat. On assiste donc à une stratégie de professionnalisation du secondaire, dont les langues et cultures régionales ne sont pas les seuls vecteurs, comme en témoigne la multitude des options pouvant être présentées au baccalauréat.

6. La réforme de 1902, une mutation pédagogique ?

Les regards se sont aussi portés sur les réformes menées à un rythme soutenu – 1885, 1890, 1902 – au tournant des xix^e et xx^e siècles dans l'enseignement secondaire pour en modifier l'organisation curriculaire, les contenus et les pratiques. Quelles étaient les finalités de ces réformes ? Comment ont-elles été reçues ? Les modifications de contenus et d'exercices décidées par les instances supérieures ont-elles été autant d'occasions de transformation des pratiques pédagogiques et des procédures d'apprentissage ?

L'exemple de l'enseignement du français, qui s'autonomise au détriment du latin à partir de 1880, apporte déjà quelques réponses à ces questions (2). L'autonomisation de l'enseignement du français, nous dit Martine Jey, repose sur deux exercices : la dissertation française, qui se substitue au discours latin à l'écrit de la première partie du baccalauréat (décret du 19 juin 1880), et l'explication française, qui suscite à partir de 1890 l'enthousiasme des rénovateurs. Loin de faire l'unanimité, ces inflexions données à la culture des lycéens

(1) Youenn Michel : « Les langues régionales dans la seconde moitié du xx^e siècle : de l'intérêt culturel à la stratégie des filières », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 159-176.

(2) Martine Jey : « Quel enseignement littéraire pour les élites (1880-1924) ? », *ibid.*, pp. 199-210.

gènèrent des tensions dans le corps enseignant. Les polémiques qui se déchaînent dans les dernières années du siècle ne portent pas seulement sur la place respective du latin et du français, mais aussi sur la nature et la finalité des exercices recommandés pour l'enseignement littéraire. Ces débats, source de contradictions et de compromis visibles dans les textes officiels, ne sont guère de nature à favoriser la prise en compte de la nouveauté par le corps enseignant.

De la réforme de 1902, on retient toujours, et à juste titre, la modification de l'architecture des études secondaires, désormais organisées en deux cycles, avec ou sans latin. Le premier cycle est conçu de telle façon que l'élève puisse posséder, au terme de la troisième, un ensemble de connaissances pouvant se suffire à lui-même, au profit de ceux qui interrompraient leurs études à ce stade. Dans le second cycle, à côté des sections de latinistes, la section sans latin (sciences-langues, encore dite D) renoue avec la vocation de l'enseignement « spécial » puis « moderne » : la préparation des élèves aux carrières industrielles, commerciales et agricoles. Mais la réforme de 1902 se caractérise aussi par sa dimension pédagogique. Le plan d'études redistribue les contenus disciplinaires jusque-là répartis sur sept ans de telle façon qu'ils forment un tout dans chaque cycle, et les instructions qui l'accompagnent accordent une place centrale à la méthode d'enseignement. Les professeurs sont invités à lutter contre la passivité des élèves par le recours à une pédagogie active. Rompre avec la parole magistrale, former les jeunes esprits au libre exercice de la pensée et à la recherche : tels sont les maîtres mots de ce « tournant moderniste » (1). La réforme de 1902 a incontestablement suscité un réel engouement pour les questions et le débat pédagogiques, dont les conférences disciplinaires organisées au Musée pédagogique de 1904 à 1908 sont emblématiques (2). Et, comme le montre Renaud d'Enfert à propos de l'enseignement mathématique, les débats suscités par la réforme n'ont pas été sans effet retour sur celle-ci (3). Posant en principe qu'il faut adapter l'enseignement mathématique au niveau de maturité des élèves, et surtout de ceux qui risquent

(1) Voir Pierre Albertini : *L'École en France XIX^e-XX^e siècles. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1992, p. 91.

(2) Deux journées d'études ont été organisées en septembre 2005 sur les conférences pédagogiques de 1904 (mathématiques et physique) et 1905 (sciences naturelles et géographie). Les actes paraîtront en 2006.

(3) Renaud d'Enfert : « L'enseignement mathématique dans le primaire et le secondaire au début du XX^e siècle : vers une culture commune », *Lycées, lycéens...*, op. cit., pp. 247-255.

d'interrompre précocement leurs études, des personnalités scientifiques et des professeurs de l'enseignement secondaire préconisent un enseignement concret, particulièrement en géométrie : ces propositions sont reprises dans l'arrêté du 27 juillet 1905, qui, au moins dans le domaine de la géométrie, peut être considéré comme la matrice d'une culture mathématique commune aux degrés moyens des deux ordres d'enseignement parallèles que sont le primaire supérieur et le premier cycle du secondaire.

Cependant, comme le rappelle plus loin Évelyne Hery (1), la prise de parole dans les revues spécialisées et dans les conférences du Musée pédagogique est le fait d'une minorité de personnalités actives, le plus souvent parisiennes, donc de professeurs qui ne représentent pas, loin de là, la totalité des enseignants de lycée. L'analyse des rapports d'inspection montre que les retombées de la réforme restent très limitées, même s'il convient de faire une différence entre les disciplines qualifiées de « modernes » (mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles, langues vivantes) et celles qui relèvent de l'humanisme classique. Dans ces dernières, la leçon *ex cathedra* reste à l'ordre du jour. Au total, donc, la réforme de 1902 se solde, sur le plan des pratiques enseignantes, par un échec qui montre bien que l'enseignement ne peut efficacement intégrer l'innovation que lorsqu'elle est systématiquement assumée, expliquée et accompagnée par les fonctionnaires d'autorité. C'est d'ailleurs une revendication des professeurs dans les années qui suivent la réforme.

L'analyse des sujets proposés lors de l'interrogation d'histoire au baccalauréat dans l'académie de Douai-Lille entre 1880 et 1914 souligne l'existence d'un autre facteur d'inertie (2). En dépit des importantes modifications de programmes opérées en 1885, 1890 et 1902, on constate une permanence dans les questions posées : d'année en année, les interrogations portent sur la nomenclature, sur les guerres, sur les personnages célèbres. Alors que les instructions appellent, à partir de 1890, à enseigner l'histoire universelle, les questions posées restent très hexagonales et la quatrième partie du programme de la classe de philosophie est systématiquement ignorée. Ces pratiques, dont les professeurs de l'enseignement supérieur, membres des jurys

(1) Évelyne Hery : « Les professeurs de lycée et l'application de la réforme de 1902. Vers de nouvelles pratiques pédagogiques ? », *ibid.*, pp. 257-267.

(2) Philippe Marchand : « L'interrogation d'histoire au baccalauréat (1880-1914) », *ibid.*, pp. 211-229.

de baccalauréat, sont responsables, incitent les professeurs des lycées et collèges à négliger les parties du programme qui ne donnent pas lieu à des interrogations. L'analyse de l'enseignement historique à cette lumière pose donc la question de l'importance du baccalauréat « au point de vue de l'enseignement des lycées, dont il est la sanction et qui se modèle sur ses exigences » (1).

III. REGARDS SUR LES ACTEURS ET LEUR CADRE DE VIE

Lycées et collèges rassemblent des individus aux fonctions et aux statuts très divers. Pour la commodité, on les classera en quatre catégories : les élèves, les enseignants, les surveillants, les chefs d'établissement et leurs adjoints. On remarquera l'absence des agents de service, aujourd'hui dénommés ATOS, dans cette énumération : aucune contribution ne leur a été consacrée (2). Est-ce la conséquence de leur omission dans l'appel à communications du colloque *Lycées...* ? Pour avoir une idée de leur nombre et de leur condition dans un lycée du XIX^e siècle, on pourra toujours se reporter aux documents publiés dans *Lycées et lycéens normands* (3) et aux pages que leur consacre Jean Faury pour le lycée Pierre de Fermat (4).

1. Les professeurs

Les enseignants ont été les acteurs les plus étudiés, les problématiques de ces études étant celles des sociabilités au sein desquelles ils évoluaient, de leurs représentations et pratiques collectives, très

(1) Edmond Dreyfus-Brisac : *L'Éducation nouvelle. Études de pédagogie comparée*, Paris, Masson, 1882, cité par Philippe Marchand : « L'interrogation d'histoire... », art. cit., pp. 211-212.

(2) Jean-Noël Luc écrit à juste titre : « Il serait temps de s'intéresser aux prédécesseurs des actuels administratifs et techniciens ouvriers de service (ATOS), à savoir les secrétaires, les adjoints d'économat, les commis aux écritures, les concierges, les agents chargés de l'entretien et de la cuisine, autant de personnels oubliés par la recherche alors qu'ils contribuent au bon fonctionnement de l'institution », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, p. 47.

(3) L'état des traitements du personnel du lycée de Rouen pour 1806 mentionne : un portier, un garçon de service, sept garçons de quartier et un jardinier : *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, p. 32.

(4) Jean Faury : « Les agents », *Le lycée Pierre de Fermat...*, *op. cit.*, pp. 151-152. Pendant longtemps, les agents ne sont que des « domestiques ». Un prospectus de publicité pour l'internat édité en 1910 utilise toujours ce terme. Jean Faury montre aussi leurs efforts pour s'organiser en liaison avec leurs collègues parisiens.

diverses selon leur place dans la hiérarchie et leur appartenance disciplinaire. C'est dans cette perspective que se situent les contributions d'André Robert (1), Bruno Poucet (2) et Yves Verneuil (3).

André Robert donne un coup de projecteur sur le corps méconnu des professeurs des classes élémentaires des lycées (classes de huitième et de septième), créé en 1872 et recruté par concours à partir de 1881. Né de la volonté républicaine de lutter contre la concurrence des établissements privés, ce corps est condamné au lendemain de la Libération, quand est décidée la suppression des classes élémentaires des lycées. Il se survit jusque dans les années 1960. Transfuges de l'enseignement primaire tout en sachant faire jouer leur appartenance à cet ordre d'enseignement quand cela s'avère nécessaire, les professeurs des « petits lycées » fondent leur identité sur un triple argumentaire, développé, pour l'essentiel, en réaction à la thématique de la réforme démocratique de l'enseignement secondaire. En premier lieu, disent-ils, l'accusation d'injustice sociale portée contre les petits lycées n'a pas de raison d'être, puisqu'il existe des bourses permettant de la corriger. En second lieu, ce corps s'affirme solidaire du projet d'école unique, projet dans lequel il voit une possibilité de reconversion vers le haut, c'est-à-dire vers les classes du premier cycle du secondaire. Enfin, partant du postulat que leurs classes sont des classes d'excellence, ces professeurs soutiennent qu'il faut en faire bénéficier le maximum d'élèves, du moment qu'ils sont doués. Cet argumentaire est donc une habile composition idéologique dans laquelle, sur une option démocratique de circonstance, parfois de conviction, viennent se greffer des éléments passésistes de la culture scolaire traditionnelle. André Robert propose de la dénommer « démo-élitisme » car, à la différence de l'élitisme républicain, soucieux de dégager une élite au sein d'un continuum premier/second degré, elle pose d'emblée et *a priori* l'autonomie, la supériorité et la distinction du secondaire. Ce « démo-élitisme » n'est pas resté sans postérité si on en juge par ce propos relevé dans l'*Université syndicaliste*, organe du SNES, en 1963 : « Seul, le secondaire est formateur de l'esprit critique ».

(1) André D. Robert : « Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965) », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 317-329.

(2) Bruno Poucet : « Quelle identité pour les professeurs de philosophie (1809-2000) ? », *ibid.*, pp. 285-300.

(3) Yves Verneuil : « De l'esprit de corps à la défense de la "qualité de l'enseignement" ». La Société des agrégés de 1914 à nos jours », *ibid.*, pp. 301-316.

Au sommet de la hiérarchie du corps enseignant, il y a les agrégés, dont l'unité catégorielle a été longue à se dessiner puisque c'est seulement en 1914 qu'ils se regroupent au sein de la Société des agrégés de l'enseignement secondaire, devenue Société des agrégés de l'Université en 1923. Unité longue à se dessiner car les agrégés, qui représentent en 1909 66 % des enseignants des lycées, ont d'abord rêvé de créer un cadre unique des professeurs de lycées avec leurs collègues chargés de cours pour s'opposer au despotisme administratif dont ils s'estimaient les victimes. La formation d'une Association des chargés de cours, en 1913, met fin à cet espoir de regroupement. Rassemblant plus de 87 % des agrégés en 1937, la Société se présente, pendant l'entre-deux-guerres, comme le porte-parole des professeurs de l'enseignement secondaire, mais de l'enseignement secondaire le plus traditionnel. Au lendemain de la Libération, en s'opposant aux réformes, la Société des agrégés persiste à lier défense catégorielle et défense de l'enseignement traditionnel. Mais elle doit faire face à toute une série de mutations : création du CAPES et de la catégorie des professeurs certifiés, dont le poids numérique va en augmentant avec la massification du public scolaire, création de nouvelles procédures d'obtention de l'agrégation (concours interne, liste d'aptitude), glissement, à partir des années 1970, de nombreux agrégés vers l'enseignement supérieur, désintérêt (dont les raisons ne sont pas explicitées) des nouveaux promus, perte du statut de catégorie dominante. En dépit de ces difficultés, la Société des agrégés, fidèle aux valeurs qu'elle s'est donnée en 1914, continue de penser que sa mission prioritaire est la défense de la qualité de l'enseignement, dont ses mandants sont les garants.

L'identité catégorielle des professeurs de classes élémentaires et des agrégés se fonde sur la défense de leur statut. La multiplication des matières enseignées entraîne celle des identités fondées sur la défense de la discipline et la constitution d'associations à cette fin. Avec la contribution de Bruno Poucet sur le corps des professeurs de philosophie, on dispose d'une étude très précise de la constitution, puis de la perte d'une identité disciplinaire. Celle-ci a été très lente à se dessiner, car les professeurs de philosophie, dont l'enseignement est réintroduit dans les classes des lycées en 1809, peinent d'abord à se distinguer de leurs collègues de l'enseignement supérieur et à trouver leur place dans les lycées. Leur trop petit nombre, les remises en cause de leur enseignement – dont la plus célèbre reste celle menée par Fortoul (1852) –, le peu d'importance attribuée à l'épreuve de philosophie lors du baccalauréat ne sont guère des conditions favo-

rables à leur structuration en corps. La situation change avec le ministre Duruy (1863-1869) et l'instauration de la dissertation philosophique : la discipline est alors redéfinie dans sa doctrine, ses contenus et ses pratiques d'enseignement et le professeur de philosophie devient le professeur incontournable pour réussir au baccalauréat. Cependant, cette matière n'échappe pas aux critiques dirigées contre l'enseignement secondaire à la fin du XIX^e siècle. Des interrogations naissent sur la validité d'une discipline dont on estime le niveau trop élevé pour des élèves qui sont nombreux à n'y rien comprendre. À ces attaques, les professeurs de philosophie répondent en se regroupant au sein d'une association fondée en 1906, qui tente de conjuguer la mission qu'ils se fixent en tant que philosophes et celle que leur assigne le ministère : former l'élite républicaine, non pas pour en faire un groupe savant mais pour lui donner une méthode de pensée lui permettant d'agir dans une société démocratique. Les années 1950 sonnent le glas de l'unité des professeurs de philosophie, sans cesse réaffirmée pendant l'entre-deux-guerres. Ici aussi, l'accroissement des effectifs, la généralisation de l'enseignement de la philosophie à toutes les classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique, la disparition de l'unité de recrutement ont des effets négatifs. Ces mutations, que les autres disciplines connaissent également, génèrent au sein du corps des tensions aggravées par la diversité des options idéologiques et pédagogiques : cette diversité est telle qu'il devient impossible aux professeurs de philosophie de s'entendre sur une définition commune de leur enseignement, comme en témoigne la multiplication des associations rivales de professeurs de philosophie à partir des années 1960. La réalité présente est donc l'éclatement du corps, dont la recherche d'une nouvelle identité passe par une réflexion sur la signification de l'enseignement de la philosophie dans un lycée de masse. La refondation est-elle possible ? Rien ne permet de le prévoir actuellement.

Contrairement à ce qu'on pouvait espérer des appels à communications, la sociologie du corps enseignant n'a guère fait recette. Deux communications seulement retiennent cette problématique. Marie-Thérèse Isaac et Claude Sorgeloos présentent le profil sociologique des professeurs de l'école centrale de Mons, dont plusieurs poursuivront ensuite une carrière d'enseignant dans l'école secondaire de cette ville (1). À l'image de ses homologues de « l'intérieur » et des

(1) Marie-Thérèse Isaac, Claude Sorgeloos : « Les écoles centrales : départements réunis... », art. cit., pp. 20-21.

autres «départements réunis», l'école centrale de Mons a un corps enseignant majoritairement issu de son département d'exercice (sept professeurs sur dix). Elle s'en distingue cependant sur un certain nombre de points : 60 % de ses professeurs ont un passé d'enseignant, contre 47 % au plan national ; un seul est un ex-ecclesiastique, alors que, dans l'ensemble de la République, un tiers est d'origine cléricale ; la moitié des recrutés est issue des facultés de médecine, contre 7 % au plan national. Enfin, ces professeurs sont jeunes : huit sur dix ont moins de trente ans, contre 35,5 % sur l'ensemble du territoire. Marie-Madeleine Compère étudie, quant à elle, les professeurs des facultés napoléoniennes qui sont en même temps professeurs des lycées des villes académiques (1). En croisant plusieurs séries de données (âge, mobilité géographique, attitude sous la Révolution, compétences et productions scientifiques) puisées dans une enquête de 1813 portant sur 143 professeurs (89 pour les facultés de lettres et 56 pour les facultés de sciences), elle montre que le profil de ce corps professoral échappe à toute catégorisation sommaire et, surtout, qu'il ne justifie pas le sévère jugement porté à son encontre par Louis Liard à la fin du XIX^e siècle (2). Ces professeurs se partagent entre pédagogues chevronnés et producteurs de connaissances nouvelles. La faiblesse des facultés napoléoniennes n'est pas de leur responsabilité. Elle a d'autres raisons : ambiguïté, tout d'abord, d'une mission qui les astreint à un double service, source de fatigues et de lassitude dont témoignent les rapports de l'inspection générale ; conditions matérielles d'enseignement déficientes, surtout dans les facultés des sciences ; manque d'assiduité des étudiants, enfin, l'assistance aux cours n'étant pas obligatoire pour les candidats au baccalauréat. Les professeurs des facultés napoléoniennes n'ont donc pas démérité. On retiendra la conclusion de Marie-Madeleine Compère, toujours d'actualité : «L'appréciation de leur qualité ne devrait-elle pas se fonder sur l'œuvre qu'ils ont produite en accord avec le vœu de l'institution ?» (3).

(1) Marie-Madeleine Compère : «Les professeurs de faculté dans l'Université impériale», *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 305-326.

(2) Louis Liard : *L'enseignement supérieur en France, 1789-1889*, Paris, A. Colin, 1888-1894, 2 vol.

(3) Marie-Madeleine Compère : «Les professeurs de faculté...», *art. cit.*, p. 319.

2. Les proviseurs

Le personnel administratif des lycées et des collèges est le grand absent des études produites à l'occasion du bicentenaire. Il faut cependant souligner l'intérêt des listes des proviseurs du lycée de Rouen (23), du lycée de Caen (18) et du lycée Pierre-de-Fermat (22) (1) à Toulouse. On peut dégager une ébauche de profil sociologique de ce corps, au moins pour la province. De 1802 à 1914, un tiers seulement des proviseurs est titulaire de l'agrégation, qui s'impose dans cette fonction dès 1844 au lycée Pierre-de-Fermat, à la fin du siècle pour les lycées normands. Ces fonctionnaires sont très mobiles. Deux tiers des proviseurs ont occupé d'autres fonctions dans l'université avant de venir à Caen et à Toulouse. La moitié demande son changement au terme d'un séjour de quelques années pour prendre la direction d'un autre lycée de province ou pour gagner la capitale. Le départ pour Paris est synonyme d'une rétrogradation (provisoire?) dans la hiérarchie universitaire, la nouvelle fonction étant celle de censeur, sans s'accompagner d'une baisse de traitement, au contraire. Enfin, le trait le plus frappant est la place du clergé dans le groupe des proviseurs du lycée de Caen. De 1804 à 1881, sur les dix proviseurs qui se succèdent à la tête de l'établissement, cinq sont ecclésiastiques et cumulent cinquante années de direction. En revanche, à Rouen dès 1820 et à Toulouse dès 1830, la direction du lycée est confiée à des laïcs. Faut-il voir, dans le choix des proviseurs du lycée de Caen, une concession au «cléricalisme» des parents d'élèves de la Normandie occidentale? Dans celui des proviseurs du lycée de Rouen le triomphe de l'esprit libéral de la bourgeoisie (2)? Il faut souhaiter le développement d'études prosopographiques sur ce personnel d'encadrement, proviseurs, censeurs, surveillants généraux et économistes (3).

3. Du maître d'études au répétiteur

Du maître d'études, le « pion » de l'argot des lycées et collèges, on conserve l'image du « Petit Chose », soumis à l'autorité despotique des chefs d'établissement et au mépris des élèves. Indispensables

(1) Jean-Pierre Chaline: «Les proviseurs des lycées de Caen et de Rouen», *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, pp. 77-81 ; Olivier Rauch: «Les proviseurs», *Le Lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, pp. 121-124.

(2) Jean-Pierre Chaline: *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, p. 77.

(3) Sur les économistes, voir Olivier Rauch: «Les responsables de la gestion et de leur action», *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, pp. 126-128.

dans les établissements pour assurer la surveillance des élèves quand ceux-ci ne sont pas avec leurs professeurs, c'est-à-dire quand ils se trouvent dans les salles d'études, les réfectoires et les dortoirs, etc., ainsi que pour remplir certaines tâches, telle la tenue des écritures, les maîtres d'études sont un véritable prolétariat. Recrutés par les recteurs sur la base du baccalauréat ès lettres, ils ne peuvent améliorer leur sort qu'en obtenant une licence – mais quand et comment préparer cet examen ? – qui peut leur laisser espérer une charge de cours dans un lycée. S'il a le baccalauréat, le maître d'études peut postuler une chaire de second ordre dans un collège communal. Les pages que leur consacrent Patrick Clastres (1) et Jean Faury (2) montrent comment ce corps a su profiter de la conjoncture pour conquérir un statut plus enviable. Première étape de leur modeste ascension : l'action de Fortoul qui, en 1853, s'efforce d'organiser la profession en lui offrant des perspectives pédagogiques. La dénomination de maîtres d'études est abandonnée au profit de celle de répétiteur, chargé à la fois de la surveillance, de la répétition des leçons et du remplacement des professeurs absents. Ne voir dans cette réforme que la volonté de Fortoul de faire des répétiteurs « des relais efficaces du maintien de l'ordre par une surveillance continue qui semble renouer avec la pédagogie jésuite », « des supplétifs du régime », comme le fait Jean-Claude Caron, nous semble réducteur (3). D'une part, Fortoul n'est pas le premier ministre à prendre conscience de la nécessité de revaloriser la condition des maîtres d'études. Il s'inscrit dans le sillage de Salvandy, qui, attentif aux critiques portées contre les maîtres d'études par les adversaires de l'enseignement public, avait tenté d'améliorer leur statut (4). Mais les intentions du ministre n'ont pas eu de traduction notable sur le terrain.

L'avènement de la Troisième République, pour laquelle ils ont combattu, n'améliorant pas leur condition, les répétiteurs, organisés en association dès 1882, se livrent à un intense lobbying pour obtenir des avancées matérielles et faire disparaître l'image « d'ennemis naturels

(1) Patrick Clastres : « L'internat public au XIX^e siècle : question politique ou pédagogique ? », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 397-415.

(2) Jean Faury : « Les autres personnels », *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, pp. 142-153.

(3) Jean-Claude Caron : « Gouverner et sanctionner les jeunes élites. La grande enquête disciplinaire de 1853-1854 dans les lycées et ses conséquences », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 394-395.

(4) Louis Trenard : *Salvandy en son temps 1795-1856*, Lille, Giard, 1968, pp. 413-414.

des élèves» qui leur colle à la peau. En vain ! Déçus par la réforme de 1890, qui comporte tout un volet disciplinaire sans apporter de réponse à leurs demandes en dépit de promesses ministérielles, ils radicalisent leurs positions, ce qui entraîne la dissolution de leur association (1897). Ils ne cessent pas le combat pour autant. Profitant de la conjoncture – la crise de l'internat, la Commission Ribot et la réforme de 1902 – ils obtiennent plusieurs avancées, comme la disjonction progressive de leur fonction avec la surveillance de l'internat et, pour les titulaires de la licence, la création de la fonction de professeur-adjoint, que la grille des salaires situe au-dessus des professeurs de collège non licenciés. C'est une victoire corporative. C'est en même temps le début du déclin du répétitiorat, dont l'intérêt pédagogique est toujours méconnu. Il mérite d'être étudié (car la question du suivi des élèves en dehors des cours est d'une grande actualité), en prenant garde de ne pas se laisser influencer par les visions caricaturales qui en ont souvent été données dans les souvenirs des ex-lycéens.

4. Les lycéens

Sur l'histoire des lycéens, le bilan, et en particulier celui du colloque *Lycéens, lycéennes...*, s'avère fort mince, avec deux communications seulement consacrées aux lycéens et lycéennes des années 1960-1990. Anne-Marie Sohn aborde la question des effets de la massification de l'enseignement secondaire sur l'identité lycéenne (1). Une abondante documentation, composée de lettres envoyées à Ménie Grégoire dans le cadre de son émission quotidienne sur Radio-Luxembourg en 1967 et de dossiers produits à l'occasion d'une enquête lancée par le secrétariat à la Jeunesse en 1966, montre qu'en imposant à la plupart des jeunes ses contraintes, ses rythmes et ses rites, le lycée favorise l'émergence d'une nouvelle classe d'âge dotée d'une forte identité, dont l'appellation *lycéen, lycéenne*, prise par tous les élèves de la sixième à la terminale, est emblématique. La course au diplôme devient un horizon partagé avec les familles, l'ambition d'obtenir le baccalauréat et d'entrer à l'Université façonne les stratégies familiales. Mais, dès lors qu'elle est vouée à l'échec, cette ambition génère des frustrations et un sentiment d'exclusion. La démonstration prête à discussion sur deux points. La hantise du diplôme n'est pas propre à cette génération et à ses géniteurs. Quant aux « fuites » à l'examen, elles ne sont pas une invention des lycéens

(1) Anne-Marie Sohn : « Le lycéen et la lycéenne, de nouvelles références pour la jeunesse et la société des années 1960 », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 331-344.

et des lycéennes des *sixties*. La lecture de la documentation produite lors des sessions de baccalauréat pendant le XIX^e siècle et la première moitié du XX^e siècle est édifiante. On y lit l'angoisse des parents qui ne se privent guère d'interventions et de pressions. On y voit aussi la fraude organisée de façon plus ou moins subtile (1). Mais ces phénomènes n'avaient sans doute pas l'ampleur prise avec la massification des études secondaires.

Robi Morder s'intéresse aux mouvements d'élèves, qu'il étudie en comparant les deux grandes vagues de mobilisation des années 1968 et 1990 (2). On oppose souvent le caractère idéologique de la première à celui, beaucoup plus pragmatique, de la seconde, en s'arrêtant aussi sur leur saisonnalité. Autour de 1968, les lycéens, que la création des Comités d'action lycéens (CAL) a rendus autonomes par rapport aux étudiants, manifestent pendant le printemps au cri de « à bas l'école des flics et des patrons » ; dans les années 1990, c'est au lendemain de la rentrée des classes que les lycéens manifestent pour obtenir de bonnes conditions d'études, dont ils pensent qu'elles sont le sésame pour échapper au chômage. À y regarder de plus près, on s'aperçoit cependant que les points communs sont nombreux. Dès 1968, la crainte du chômage est présente dans les cahiers de doléances des lycées, les revendications sont fort concrètes. En 1968 comme en 1990, la nature transitoire du mouvement lycéen et la jeunesse de ses membres sont des obstacles majeurs à la formation d'organisations pérennes comme celles des étudiants. Enfin, la revendication de reconnaissance collective est une constante qui traverse tous les mouvements. C'est plutôt dans les modalités d'organisation qu'il faut chercher les différences. Après 1968, les lycéens parviennent à mettre sur pied des coordinations locales et une coordination nationale. En revanche, dans les années 1990, aucune coordination unifiée n'émerge. Le nombre croissant de lycéens accentue les difficultés de structuration de ces mouvements, « car s'il y a plus de lycéens, l'encadrement militant s'avère par contre plus limité » (3). Entrent aussi en jeu les effets de l'institutionnalisation de la représentation lycéenne, la négociation se substituant alors à la contestation.

(1) Sur la fraude en classe lors des compositions, Olivier Rauch écrit : « La fraude en composition constitue un véritable sport local, au cours duquel les élèves, peu futés, se font régulièrement surprendre et durement sanctionner », *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, p. 186.

(2) Robi Morder : « Le lycéen, nouvel acteur collectif de la fin du XX^e siècle », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 345-362.

(3) *Id.*, p. 355.

On ne quittera pas les élèves sans souligner la richesse des pages qui leur sont consacrées dans les ouvrages traitant des lycées normands (1) et du lycée Pierre-de-Fermat (2). L'évocation des dortoirs, du chauffage des classes, de l'hygiène, des odeurs, de l'habillement indique les voies dans lesquelles les recherches doivent s'engager pour appréhender la réalité quotidienne de l'existence lycéenne, et en particulier de celle des internes, d'un point de vue anthropologique.

5. Le cadre de vie

Depuis les pages consacrées par Paul Gerbod au cadre matériel des lycées et des collèges (3), les recherches sur les bâtiments du second degré et leur équipement ont été rares. La recherche s'est focalisée pendant de nombreuses années sur le niveau primaire et la maison d'école. Depuis quelque temps, ce champ d'investigation qui pose le problème de l'investissement financier de la collectivité (État, communes et maintenant départements et régions), celui des préoccupations hygiéniques mais aussi disciplinaires des responsables de l'éducation d'adolescents, celui enfin des rêves architecturaux (4) connaît un regain d'intérêt, dont témoignent de nombreuses contributions. Comme le suggèrent Marc Le Cœur (5) et Antoine Prost (6), on peut distinguer plusieurs périodes dans l'histoire des lieux de vie des lycéens.

Les décennies qui suivent l'adoption de la loi de l'an X sont marquées par l'urgente nécessité de trouver des locaux. Les nombreux exemples donnés par Thierry Choffart (7), par les collaborateurs de Jean-Pierre Chaline pour les établissements normands (8), par Charles

(1) *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, pp. 102-113.

(2) Jean Leduc: «La vie quotidienne des élèves», et Olivier Rauch: «L'hygiène et la santé des élèves», *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, pp. 163-180.

(3) Paul Gerbod: *La vie quotidienne dans les lycées et les collèges au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1968, pp. 14-20.

(4) Bruno Foucart: «Art et Science, les projets architecturaux pour les installations scolaires et scientifiques sous le Consulat et l'Empire. Rêves et réalité», *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 115-128.

(5) Marc Le Cœur: «L'architecture et l'installation matérielle des lycées: la réglementation et sa mise en œuvre (1803-1940)», *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 363-380.

(6) Antoine Prost: «Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985», *ibid.*, pp. 459-480.

(7) Thierry Choffart: «L'application de la loi du 11 floréal...», art. cit.

(8) *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, pp. 34-74.

Crouzillac et Olivier Rauch (1) pour Toulouse, montrent que les premiers lycées sont établis dans d'anciens couvents, d'anciens collèges, d'anciennes abbayes. Ces bâtiments anciens sont le plus souvent occupés en l'état, parfois agrandis, très rarement modernisés. Tous présentent des configurations hétérogènes résultant de la nécessité qui s'est parfois imposée de faire cohabiter le lycée ou le collège avec d'autres institutions publiques créées pendant la Révolution, résultant aussi de l'insuffisance des crédits alloués, non sans mal, par les municipalités (les collèges) et l'État (les lycées), pour les travaux d'appropriation et pour l'achat du mobilier. Les quelques règles impérieuses qu'édicte Fourcroy ne sont guère respectées. Seuls les lycées de La Roche-sur-Yon (construit en 1810-1814) et l'actuel lycée Saint-Louis (dont les travaux de construction ont débuté en 1814) ont été bâtis pour cet usage dans le respect des prescriptions de Fourcroy.

À partir des années 1840, les municipalités n'hésitent plus à grever leur budget pour obtenir la transformation d'un collège communal en collège royal (2). Pour quelles raisons ? Raisons économiques, puisque la ville serait moins impliquée dans l'entretien de l'établissement ? Raisons de gloire ? Ces explications nous semblent insuffisantes. Il conviendrait de s'interroger sur le rapport des élites locales aux études secondaires, dont ils peuvent penser qu'elles seront plus efficaces dans un établissement de plus grande envergure qu'un collège communal. Conséquence de ce revirement : les travaux de reconstruction (Angoulême, Alençon, La Rochelle, Chaumont, Coutances) et de construction se généralisent. L'exemple du Havre, où le collège communal est transformé en lycée par le décret du 22 juillet 1861, est exemplaire : en quatre années, un nouvel établissement, dont la surface bâtie s'étend sur 6 064 m² et la surface non bâtie sur 11 274 m², peut être livré aux lycéens (3).

Parallèlement s'établit peu à peu une réglementation étatique. D'abord réduite à un texte du Conseil royal de l'Instruction publique donnant, en 1848, quelques indications sur les locaux et le mobilier, celle-ci s'approfondit sous le ministère Rouland (1856-1863) avec la

(1) Charles Crouzillac, Olivier Rauch : «Évolution des bâtiments aux XIX^e et XX^e siècles : étude à partir des plans du lycée», *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, op. cit., pp. 88-99.

(2) C'est ainsi que s'appelle le lycée sous la Restauration et la Monarchie de Juillet.

(3) *Lycées et lycéens normands...*, op. cit., pp. 53-58.

création d'une Commission des bâtiments composée de quatre architectes. Le texte qui l'organise témoigne d'un souci de rationaliser l'architecture des lycées, en la plaçant sous le signe de l'air, de l'espace et du soleil. Comme le montre la vue en perspective du lycée du Havre, les cours se multiplient, cernées par des bâtiments de hauteur uniforme regroupés par classes, elles-mêmes ventilées en sections étanches.

Si la Troisième République naissante s'est surtout intéressée à la rénovation du réseau des écoles primaires, elle n'a pas, pour autant, négligé les lycées et les collèges. La Commission des bâtiments de Gustave Rouland, en sommeil depuis quelques années, est revitalisée pour régner sans partage sur la construction des lycées et collèges de garçons et de filles. Peut-on parler d'une architecture républicaine ? À quelques exceptions près (fin du bâtiment spécial abritant la chapelle, maintien de la cour d'honneur à condition qu'elle ne soit pas aménagée au détriment des espaces réservés aux jeux et aux exercices militaires, espaces distincts réservés aux exercices de gymnastique), il faut plutôt parler d'une continuité de pensée. C'est seulement dans les dernières années de l'entre-deux-guerres qu'on prend conscience de la nécessité de réviser entièrement l'architecture scolaire, en tenant compte des progrès apportés par les nouvelles techniques de construction. Il n'en reste pas moins que la politique menée sous la Troisième République par des architectes, des médecins et des pédagogues a permis l'éclosion d'une architecture de grande qualité, reflet d'un certain idéal social, et aussi, nous semble-t-il, politique.

Dans les années 1960, l'État se trouve confronté à un nouveau défi : construire vite et au moindre coût, pour accueillir les effectifs qui se pressent aux portes des collèges. C'est sous le signe de la normalisation des bâtiments et de leur industrialisation que 1 157 établissements voient le jour de 1964 à 1969. Si les résultats sont quantitativement spectaculaires, la pauvreté architecturale et pédagogique est notoire. Les longues barres, semblables à celles des HLM, avec leurs rangées de classes desservies par un couloir central, ne prévoyant rien ni pour la vie des élèves ni pour celle des professeurs, hormis, pour ces derniers, une salle banalisée, envahissent le paysage.

Avec les lois de décentralisation, les constructions scolaires sont désormais de la responsabilité des collectivités territoriales : aux régions les lycées, aux départements les collèges. Quiconque a visité ces lycées et ces collèges est saisi par le contraste avec les construc-

tions des Trente glorieuses. L'architecture industrialisée et répétitive s'efface au profit d'une originalité certaine et d'une réelle réflexion pédagogique. Désormais, on pense à aménager à côté des salles de cours un Centre de documentation, des lieux de vie pour les élèves (cafétéria, salle de restaurant), des locaux pour les enseignants. Les deux dernières décennies du xx^e siècle ont donc vu se développer une nouvelle conception de l'architecture scolaire, au prix de sacrifices financiers acceptés par les collectivités territoriales.

Si les recherches sur l'architecture des lycées et des collèges progressent, on ne peut en dire autant de celles portant sur leur équipement, mobilier et matériel d'enseignement. Signalons cependant l'enquête menée auprès de 130 lycées et IUFM répartis sur tout le territoire, pour repérer les instruments scientifiques dont ils sont encore détenteurs (1). Il faut souhaiter qu'une telle enquête soit étendue au matériel d'enseignement utilisé en histoire, en géographie, en sciences naturelles. On ne sait pas non plus grand-chose de l'équipement en vues fixes, en films, en postes de radios, projecteurs, postes de télévision... Quant au mobilier, il reste le grand absent des recherches sur l'enseignement secondaire. La publication du procès-verbal de réception des bâtiments et du mobilier du lycée du Havre (1866) montre bien le parti qu'on peut tirer de ce type de document : on y voit l'aménagement des salles spécialisées, des réfectoires, des espaces réservés aux internes, des pièces officielles. La description des logements réservés aux fonctionnaires – proviseur, censeur, économiste et aumônier – met en scène la stricte hiérarchie présidant à l'organisation des lycées.

*

* * *

Au terme de ces quelques pages, qui ne prétendent pas à l'exhaustivité, on espère que le lecteur aura pris la mesure de l'apport des ouvrages recensés ici. Le bicentenaire de la loi de l'an X n'a pas donné lieu à un travail de mémoire sélectif ou simplificateur, les différents auteurs ont su relire le passé à la lumière du présent sans cependant chercher à en tirer des leçons. Leurs contributions permettent de dresser un état prometteur des recherches achevées ou en

(1) Henri Chamoux : «Le patrimoine des lycées: les collections d'instruments scientifiques», *Mémoires de lycées...*, *op. cit.*, pp. 139-149.

cours. Comme le soulignent Jean-Noël Luc (1) et Pierre Caspard (2), il reste beaucoup de chantiers à ouvrir. Il faut le faire en adoptant des perspectives comparatistes. On peut penser que la célébration des lois créant l'Université napoléonienne, puis le monopole universitaire, sera à l'origine d'autres manifestations et publications scientifiques qui nous apporteront, par exemple, du nouveau sur les sanctions des études secondaires (quid de l'*Abitur*? du baccalauréat?) ou sur la sociologie de leur public, ces « élites » dont on ne cesse de parler mais qui sont toujours bien mal connues.

Philippe MARCHAND
Université Charles-de-Gaulle Lille III
UMR 8529 IRHis

(1) Jean-Noël Luc : « À la recherche... », art. cit.

(2) Pierre Caspard : « Du passé, faisons table ronde ! », *Lycées, lycéens...*, op. cit., pp. 481-488.