

Introduction

« Dans une perspective nouvelle, le “Professeur de Lettres” devrait être d’abord un professeur de français : telle est, à notre époque, son utilité essentielle ; c’est à ce titre que nous pourrions nous faire entendre et sauver du même coup l’enseignement des langues anciennes, nécessaire à la formation des maîtres et d’une minorité d’élèves. [...] »

Je comprends fort bien le souci de la “Franco-Ancienne” de sauvegarder une culture qui lui est chère ; mais je crains que faute d’avoir suffisamment montré la fécondité, l’actualité, si j’ose dire, de cette culture, elle perde de son audience ; qu’après avoir constaté avec un joyeux étonnement qu’en 1966 des élèves traduisent encore Virgile... et en vers nous nous trouvions demain devant un Baccalauréat réformé où l’épreuve de français sera réduite à la contraction en cent cinquante mots d’un article de Raymond Cartier¹. »

Traduction de Virgile en vers, ou résumé d’un article de *Paris Match* ? Ainsi Pierre Demarolle décrivait-il, en 1966, une discipline et une profession à la croisée des chemins, alertant ses collègues, via la Société des professeurs de français et de langues anciennes – la susnommée Franco-Ancienne – du sort qui les attendait, s’ils ne prenaient la mesure des changements en cours. Ces changements sont au cœur de cet ouvrage qui retrace l’histoire d’une discipline, le français, de 1945 à 1981, et à travers elle, l’histoire de ceux qui l’ont enseignée dans les établissements du second degré².

La genèse de cette discipline et sa progressive autonomisation par rapport aux humanités classiques nous sont bien connues grâce aux travaux d’André Chervel³. Le régent des collèges de l’Ancien Régime, professeur de grammaire ou de belles-lettres⁴, dispensait un enseignement fondé sur l’étude des langues anciennes et des textes de l’Antiquité⁵. Dans cette éducation humaniste – telle que l’a codifiée, par exemple, la

1. Courrier de P. Demarolle au bureau de la Franco-Ancienne, *Revue de la Franco-Ancienne (RFA)*, n° 154, octobre 1966, p. 159.
2. Cet ouvrage est une version remaniée de Clémence CARDON-QUINT, *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d’un corps illégitime (1946-1981)*, thèse d’histoire, Rennes 2, 2010.
3. André CHERVEL, *Histoire de l’enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.
4. Divisions en vigueur dans les collèges de l’université de Paris. Dominique JULIA, « La naissance du corps professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 39, n° 1, 1981, p. 71-86.
5. Sur l’enseignement des humanités dans les collèges de l’Ancien Régime, voir entre autres : Marie-Madeleine COMPÈRE, *Du collège au lycée (1500-1850) : généalogie de l’enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard-Julliard, 1985 ; André CHERVEL et Marie-Madeleine COMPÈRE (dir.), *Les humanités classiques*, n° 74 d’*Histoire de l’éducation*, mai 1997 ; François DE DAINVILLE, *L’éducation des Jésuites : XVII^e-XVIII^e siècles*, Paris, Éd. de Minuit, 1978.

Ratio studiorum jésuite – les textes anciens offraient à la fois un modèle d'écriture, la rhétorique, et un modèle éducatif, celui d'une société antique consciemment idéalisée, condensé de toutes les vertus⁶. L'émergence des belles-lettres dans la société de cour, la naissance de l'écrivain français au xvii^e siècle laissèrent intacte la tradition pédagogique : agréable divertissement, la littérature française n'était pas vue comme un objet d'enseignement⁷.

Le mouvement des Lumières bouscula ce bel ordonnancement. Avec le développement de la science moderne prenait corps un idéal de transparence, de neutralité et d'objectivité du discours scientifique, renvoyant la rhétorique au rang des ornements superflus. Les encyclopédistes, sévères censeurs des collèges, appelaient de leurs vœux un enseignement positif, enseignement des *realia* ouvert aux sciences comme aux langues modernes. Tout au long du xix^e siècle s'affrontèrent ainsi, dans l'enseignement secondaire, défenseurs des humanités et promoteurs des disciplines modernes⁸. L'enseignement du français progressait dans les classes, comme l'attestent la constitution d'un canon d'auteurs classiques ou la diffusion de la composition française. Mais le français n'en restait pas moins dans l'ombre de la langue et de la littérature latines.

Les réformes républicaines de la fin du xix^e et du début du xx^e siècle rompirent avec la polarisation du débat pédagogique, caractéristique des décennies précédentes, par un jeu subtil de chassé-croisé. Les sciences consolidaient leur implantation dans l'enseignement secondaire, non comme spécialités, enseignement utilitaires, mais comme humanités scientifiques ou modernes : c'était l'arbitrage de la réforme de 1902, qui donnait à l'enseignement secondaire moderne, centré sur les sciences et les langues vivantes, la même sanction qu'à l'enseignement classique⁹. En un sens opposé, les mutations de l'enseignement littéraire consacraient l'abandon de la pédagogie humaniste des collèges. Par un double glissement, mis en lumière par Martine Jey, le français s'émancipait de la tutelle latine, tandis que la culture rhétorique, fondée sur l'imitation des modèles anciens, cédait le pas à la culture du commentaire¹⁰.

Soutenu par l'essor de l'histoire littéraire comme discipline universitaire, ce nouvel enseignement du français se plaçait sous les auspices de la science. Dans le même temps, et non sans paradoxe, il faisait de la lecture des œuvres littéraires françaises une propédeutique à la philosophie, une voie d'accès au Beau, au Vrai, au Bien. Pénétrait ainsi dans la classe – fût-ce autour d'un canon encore très classique – la figure de

6. Adrien DEMOUSTIER, Dominique JULIA, Marie-Madeleine COMPÈRE, *Ratio studiorum : Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, Paris, Belin, 1997.

7. Sur la naissance de la littérature française : Philippe CARON, *Des « belles lettres » à la « littérature » : une archéologie des signes du savoir profane en langue française. 1680-1760*, Louvain, Paris, Peeters, 1992 ; Alain VIALA, *Naissance de l'écrivain*, Paris, Éd. de Minuit, 1985.

8. Clément FALCUCCI, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au xix^e siècle*, Toulouse, Privat, 1939 ; Émile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1938 ; Philippe SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS, 2013, p. 115-139 ; p. 257-279.

9. Bruno BELHOSTE, « Réformer ou conserver ? La place des sciences dans les transformations de l'enseignement secondaire en France (1900-1970) », dans Bruno BELHOSTE et al., *Les sciences au lycée : un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert-INRP, p. 27-38 ; Bruno BELHOSTE, « Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique », *Histoire de l'éducation*, n° 41, janvier 1989, p. 3-45 ; Antoine PROST, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, n° 119, juillet-septembre 2008, p. 29-80 ; Philippe SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, op. cit., p. 440-445.

10. Martine JEY, *La littérature au lycée : invention d'une discipline. 1880-1925*, Metz, Klincksieck, 1998.

l'écrivain prophète, héritée de l'âge romantique¹¹. Se trouvait ainsi préservée, pour le professeur de lettres, la fonction éducative définie autrefois par référence aux humanités. La promotion scolaire de la langue et de la littérature françaises participaient, au même titre que l'histoire, à la célébration de l'idéal national, nouveau rêve des peuples européens¹².

Ce nouveau modèle n'avait pas effacé toute trace de l'ancien : nourri de latin et de grec, le professeur de français de l'enseignement secondaire était, dans les classes des lycées et collèges, l'ombre portée du régent, souvent plus enclin à traiter de grec et de latin que de littérature française. En pratique, la place du latin dans l'enseignement classique, la part des langues anciennes dans la formation des professeurs de lettres, y compris de ceux qui enseignaient dans les classes modernes, sans latin, perpétuaient, dans ce nouvel édifice, les structures et les modes de pensée du modèle précédent. Jusqu'au milieu du xx^e siècle, il fallait se tourner vers des formes subalternes d'enseignement post-élémentaire, l'enseignement féminin, puis l'enseignement primaire supérieur – conçu pour un public plus populaire que celui des collèges et lycées – pour trouver des professeurs de français qui ne fussent pas, d'abord et avant tout, pétris de culture latine¹³. Cette caractéristique participait de la stratification et de la hiérarchisation des filières d'enseignement post-élémentaires, distinctes selon le sexe et l'origine sociale des élèves.

Les travaux portant sur l'histoire de l'enseignement du français dans le second degré au xx^e siècle n'ont guère accordé d'attention aux différentes cultures professionnelles des maîtres chargés de cette discipline. Dans sa thèse sur la culture littéraire au lycée, Violaine Houdart-Mérot a donné le pas à l'étude des textes officiels, des exercices, des finalités et des contenus d'enseignement, mettant ainsi en lumière les mutations de la culture dispensée – mutations visibles dans la redéfinition du panthéon des classiques scolaires, des valeurs projetées sur ce panthéon, et des pratiques d'écriture associées¹⁴. Telle est aussi la démarche retenue par Sylviane Ahr dans sa thèse sur l'enseignement de la littérature au collège¹⁵. Hormis quelques considérations générales sur la vague de recrutement des années 1960 et les effets de la démocratisation du second degré, les professeurs n'occupent qu'une place marginale dans ces recherches.

11. Sur le romantisme caché des conceptions littéraires de Gustave Lanson, voir Rémy PONTON, « Durkheim et Lanson », dans Michel ESPAGNE, Michael WERNER (dir.), *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX^e siècle*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'homme, 1990, p. 253-267. Sur le sacre de l'écrivain à l'époque romantique, puis son crépuscule, Paul BÉNICHOU, *Romantismes français. I. Le sacre de l'écrivain. Le temps des prophètes*, Paris, Gallimard, 2004 ; *Romantismes français II. Les mages romantiques. L'école du désenchantement*, Paris, Gallimard, 2004.

12. Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales*, Paris, Seuil, 1999.

13. Pour une vue d'ensemble des mutations de l'enseignement post-élémentaire au xx^e siècle, voir annexe 1.1. et 1.2. On pourra aussi se reporter à Jean-Michel CHAPOULIE, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, p. 537-542.

14. Violaine HOUDART-MÉROT, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, PUR, 1998.

15. Sylviane AHR, *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan, 2006.

La sociologie du curriculum leur a accordé plus d'attention¹⁶. Les travaux de Viviane Isambert-Jamati et de Marie-France Gropiron¹⁷, tous comme ceux de Lise Demailly¹⁸, ont ainsi mis en lumière les positionnements et pratiques très contrastés des professeurs de français, en second comme en premier cycle, dans les années 1970. Dans une démarche de sociologie cognitive, Éric Dumaître a montré comment l'engouement pour le structuralisme littéraire pouvait être lu comme une réponse apportée par les professeurs de lettres à la crise de la culture scolaire¹⁹. Mais dans ces différents travaux, le rapport des professeurs de français à leur discipline est exclusivement saisi à l'échelle individuelle ce qui revient à négliger tous les phénomènes liés à l'existence d'un groupe d'individus chargés d'exercer les mêmes fonctions.

Ces phénomènes sont au cœur de ce livre. Dans cette histoire sociale de l'enseignement du français – nourrie par l'histoire et la sociologie du corps enseignant²⁰ – les enseignants ne sont pas appréhendés comme les médiateurs transparents d'une discipline à laquelle ils s'identifieraient, mais comme des acteurs. Cela suppose d'appréhender leur rôle dans le processus d'élaboration des prescriptions officielles ou, pour reprendre l'expression de Patricia Legris, dans le « circuit d'écriture des programmes²¹ ». Cela nécessite aussi d'examiner les mécanismes de concertation ou d'harmonisation susceptibles de donner à la discipline son unité sur l'ensemble du territoire. Par-delà la genèse des programmes, c'est l'ensemble du « gouvernement pédagogique » de la discipline que l'on s'est donc efforcée de décrire.

Il fallait pour cela délimiter un groupe professionnel à partir de la discipline enseignée par ses membres, sans pour autant négliger la diversité de leurs parcours et de leurs conditions d'exercice. Lorsque cette recherche a débuté en 2004, cette approche n'avait jusque-là été retenue que pour les professeurs de langue vivante et de sport, cas

16. Sur la sociologie du curriculum, Michael F. D. YOUNG, *Knowledge and control*, London, Collier-Macmillan, 1971 ; Jean-Claude FORQUIN, *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Paris-Bruxelles, Éd. Universitaires-De Boeck université, 1989 ; Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995 ; Françoise ROPÉ, « Sociologie du curriculum et didactique du français en France », *Revue française de pédagogie*, n° 135, 2001, p. 35-44 ; Jean-Claude FORQUIN, *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR, 2008.
17. Viviane ISAMBERT-JAMATI, Marie-France GROPIRON, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », *Études de linguistique appliquée*, n° 54, 1984, p. 69-97.
18. Lise DEMAILLY, *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991.
19. Éric DUMAÎTRE, *Les raisons d'un engouement : le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, Paris, Hermann, 2008.
20. Sur l'histoire et la sociologie du corps enseignant, on citera, sans viser l'exhaustivité : Paul GERBOD, *La condition universitaire en France au XIX^e siècle : étude d'un groupe socioprofessionnel, professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1842 à 1880*, Paris, université de Paris, Faculté des lettres et sciences humaines, 1965 ; Victor KARADY, « Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations professionnelles à la fin du XIX^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, juin 1983, p. 90-112 ; Philippe SAVOIE, *Les enseignants du secondaire, XIX^e-XX^e siècles : le corps, le métier, les carrières. 1802-1914*, Paris, INRP-SHE-Économica, 2000 ; Philippe SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, *op. cit.* ; Jean-Michel CHAPOULIE, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'homme, 1987. Sur le militantisme, citons, pour le caractère fondateur de ses travaux, Paul GERBOD, « Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928 (dans l'enseignement secondaire public) », *Le Mouvement social*, n° 55, avril-juin 1966, p. 3-45 ; Paul GERBOD, « Association et syndicalisme universitaire de 1929 à 1937 dans l'enseignement secondaire public », *Le Mouvement social*, n° 73, octobre-décembre 1970, p. 79-110. Sur le syndicalisme enseignant, on trouvera une bibliographie sélective dans Laurent FRAJERMAN *et al.* (dir.), *La Fédération de l'éducation nationale (1928-1992) : histoire et archives en débat*, Villeneuve-d'Ascq, PU du Septentrion, 2009, p. 291-324.
21. Patricia LEGRIS, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Grenoble, PUG, 2014, p. 12.

atypiques en raison de leurs statuts professionnels au départ subalternes²². Pourtant, l'histoire même du corps enseignant montrait la pertinence d'une telle démarche, bien au-delà de quelques cas particuliers. La conception du professeur de l'enseignement secondaire comme spécialiste s'est en effet imposée dans le courant du XIX^e siècle, avec la spécialisation croissante des concours d'agrégation, à laquelle a répondu, au début du XX^e siècle, la spécialisation de l'inspection générale²³. Un tableau de la situation dans l'entre-deux-guerres permettra de mettre en valeur un certain nombre de points clefs.

Le spécialiste se définissait d'abord par une compétence scientifique sanctionnée par une formation universitaire de haut niveau dans sa discipline : c'était là l'héritage de la réforme des licences de lettres et de sciences entreprise au début de la Troisième République²⁴. Il correspondait d'autre part à une réalité administrative traduite dans les concours de recrutement, dans la gestion du personnel de l'enseignement secondaire et dans les statistiques officielles du corps enseignant. La représentation des différents ordres d'agrégation au Conseil supérieur de l'instruction publique consacrait le rôle des spécialistes dans l'élaboration de la politique éducative. Enfin, par le biais des associations de spécialistes – créées pour la plupart au début du XX^e siècle – les professeurs d'une même discipline s'imposaient comme groupe professionnel doté d'intérêts à défendre, face à l'État et aux autres associations ou syndicats du corps enseignant. C'était le rôle joué en lettres par la Franco-Ancienne, Société des professeurs de français et de langues anciennes rassemblant les professeurs de lettres et de grammaire de l'enseignement secondaire public.

À travers leurs associations de spécialistes, les professeurs entendaient peser collectivement sur l'avenir de leurs disciplines, à l'instar d'autres professions organisées²⁵.

22. Signalons, entre autres, Jacques BRETHOMÉ, *La langue de l'autre : histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*, Grenoble, Ellug, 2004 ; Philippe NÉAUMET, *L'éducation physique et ses enseignants au XX^e siècle*, Paris, Éd. Amphora, 1992 ; Guilhem VÉZIER, *Une histoire du syndicalisme des professeurs d'éducation physique entre 1880 et 2002 : un militantisme corporatif, pédagogique et politique*, thèse, Sciences et techniques des activités physiques et sportives, Lyon I, 2004. Une exception, Bruno POUÇET, « Quelle identité pour les professeurs de philosophie ? (1809-2000) », dans Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC, Philippe SAVOIE (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes*, Lyon, INRP, 2005. Ces travaux se sont depuis multipliés. Certains portent sur une association de spécialistes – renouant avec une démarche initiée autrefois par Suzanne CITRON (Suzanne CITRON, *Aux origines de la Société des professeurs d'histoire : la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire, 1902-1914*, thèse de troisième cycle, s. l., 1974 ; « Positivisme, corporatisme et pouvoir dans la Société des professeurs d'histoire », *Revue française de science politique*, 27-4/5, août 1977, p. 691-716.), d'autres, sur le groupe professionnel dans ses différentes composantes. Voir notamment : Éric BARBAZO, *L'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (APMÉP) : un acteur politique, scientifique, pédagogique de l'enseignement secondaire mathématique du XX^e siècle en France*, thèse d'histoire des sciences, EHESS, Paris, 2010 ; Jérémie DUBOIS, *Enseigner l'italien en France de la fin du XIX^e siècle à la veille de la Deuxième Guerre mondiale : entre enjeux disciplinaires et relations franco-italiennes*, thèse d'histoire, EPHE, 2010, 669 f. ; Hervé BOILLOT, *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003*, Paris I-Panthéon Sorbonne, Paris, 2012. Citons aussi les échanges au sein du projet ANR REDISCOL (« Réformer les disciplines scolaires : acteurs, contenus, enjeux, dynamiques [années 1950-années 1980] »), coordonnée par Renaud D'ENFERT, et le colloque « Militantisme, sociabilité savante et identité professionnelle », 27-28 septembre 2012, Lyon.
23. Philippe SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire*, op. cit., p. 257-295. Guy CAPLAT, *L'inspection générale de l'instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'académie de Paris. 1914-1939*, Paris, INRP-Économica-SHE, 1997, p. 40-43.
24. Jacques VERGER (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, et en particulier Victor KARADY, « Les universités françaises de Napoléon à la Deuxième Guerre mondiale ».
25. Cette réflexion s'inspire des travaux sur la « professionnalisation » du corps enseignant sans s'y intégrer tout à fait. Si elle a permis d'identifier, sur une longue période, les grandes étapes de la constitution d'un corps enseignant – signalons, pour l'essentiel, les travaux pionniers d'Antonio Novoa (Antonio NOVOA, *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal XVIII^e-XX^e siècle*, Lisbonne, Instituto nacional de

Ces prétentions n'étaient pas forcément bien accueillies. Les textes fondateurs de l'Université impériale avaient certes préservé – à travers certaines institutions comme le Conseil de l'Université impériale, ancêtre du Conseil supérieur de l'instruction publique – l'idéal, toujours vivant, d'une Université se gouvernant elle-même²⁶; ils n'en avaient pas moins assis les prérogatives de l'État sur l'enseignement et le corps enseignant. Si cette ambivalence affectait le corps enseignant dans sa globalité, les spécialistes, corps dans le corps, se heurtaient par surcroît à la méfiance que suscitaient leurs revendications partielles, compromettant la définition d'un projet éducatif global. Divergences internes liées à l'hétérogénéité du groupe, autonomie relative par rapport aux prescriptions émanant du ministère de l'Instruction publique puis de l'Éducation nationale, articulation plus ou moins aisée avec les demandes portées par les disciplines voisines: c'est à l'aune de ces différents paramètres que l'on a analysé les prises de position collectives des professeurs de lettres sur le devenir de leur discipline.

Cette étude se concentre sur la période allant de 1945 à 1981, marquée par une refonte des institutions scolaires placée sous le signe de la démocratisation des formations post-élémentaires: disparut alors du système scolaire français l'organisation duale opposant l'enseignement secondaire des lycées et collèges – conçu pour une élite sociale – et l'enseignement primaire supérieur – à destination des classes populaires.

Cette démocratisation avait été initiée, dès les années 1930, par l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire et par l'unification, en 1938, des programmes des écoles primaires supérieures et du premier cycle des lycées et collèges. En dépit des intentions affichées par leurs promoteurs, les réformes engagées sous le régime de Vichy – et notamment la transformation des écoles primaires supérieures en collèges modernes – n'avaient pas interrompu cette dynamique. Mais il fallut attendre les lendemains de la Libération pour que les conséquences s'en fissent réellement sentir pour les professeurs de lettres des lycées et collèges avec l'instauration des classes nouvelles à la rentrée de 1945, ou la création, en 1946, de la licence de lettres modernes. Ce nouveau cursus mettrait un terme à l'unité de formation des professeurs de français des lycées et collèges, en y acclimatant la tradition moderne – sans latin – de l'enseignement primaire supérieur. Sans s'interdire une certaine souplesse, l'année 1945-1946 constituait donc un point de départ pertinent pour notre étude.

L'ouvrage s'achève en 1981. La mise en œuvre du «collège unique» – sortait alors du collège la première promotion d'élèves ayant bénéficié de la réforme Haby – l'inscription, dans les programmes de français, d'une rénovation longuement débattue, enfin l'élection de François Mitterrand et les débuts du ministère d'Alain Savary, entraînant une redistribution des pouvoirs au sein de l'Éducation nationale, faisaient de 1981 une date charnière. On laissera à d'autres chercheurs le soin d'analyser les répercussions, pour l'enseignement du français, des transformations à l'œuvre dans

investigação científica, 1987), la problématique de la professionnalisation, appliquée à la période contemporaine, tend à privilégier, non sans téléologie, une certaine conception du métier de professeur, au détriment de réalités persistantes qui interdisent d'en faire une profession, au sens anglo-saxon du terme. Nous rejoignons sur ce point les conclusions de Raymond BOURDONCLE. «La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. I. La fascination des professeurs», *Revue française de pédagogie*, n° 94, janvier-mars 1991, p. 73-91; «La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe», *Revue française de pédagogie*, n° 105, octobre-décembre 1993, p. 83-119.

26. Philippe SAVOIE, «Construire un système d'instruction publique: de la création des lycées au monopole renforcé (1802-1914)», dans Jacques-Olivier BOUDON (dir.), *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du xix^e siècle*, Paris, Nouveau Monde, Éd. Fondation Napoléon, 2004, p. 39-55.

la période suivante : la mise en place, après 1981, de dispositifs visant à réguler et rationaliser l'écriture des programmes, la massification du second cycle – qui s'accéléra entre 1985 et 1995 – et l'essor de la formation continue. Sans négliger l'intérêt de ces évolutions, le cycle de réformes institutionnelles qui donna à l'enseignement français sa configuration contemporaine était achevé à l'aube des années 1980 ; notre analyse se concentre sur cette période clef où furent posées les bases de l'enseignement du second degré que nous connaissons aujourd'hui. Saisir les réponses collectives apportées par les professeurs de lettres à cette refondation de l'institution scolaire, tel est l'enjeu de cet ouvrage.

Dans la mesure où la conception du professeur comme spécialiste s'enracine dans l'histoire de l'enseignement secondaire, ce sont les professeurs de lettres « de type lycée », héritiers de l'enseignement secondaire qui formeront le cœur de notre étude : catégorie elle-même mouvante puisqu'elle intègre, au cours de cette période, les professeurs des établissements techniques longs, longtemps formés dans des filières séparées²⁷. Comprendre dans quelle mesure et de quelle façon la « spécialité » a pu ou non servir de référence commune, intégratrice, pour les catégories étrangères aux traditions de l'enseignement secondaire – les maîtres de cours complémentaires, notamment – sera justement l'un des enjeux de cette étude.

Se pose ici le problème de l'enseignement privé. À cette époque et dans cette discipline, on ne trouve guère trace des spécificités de l'enseignement privé par rapport à l'enseignement public : les textes officiels, les manuels, les revues sont communs aux uns et aux autres²⁸. Après la loi Debré de 1959, plusieurs mesures favorisèrent l'alignement des conditions de recrutement et de rémunération des professeurs de l'enseignement privé sur ceux de l'enseignement public. Pour autant, les données sur le corps enseignant des établissements privés sont difficilement accessibles et il n'était pas possible de pousser aussi loin l'enquête à leur sujet. D'autre part, les professeurs de l'enseignement privé restèrent très largement étrangers aux différents rouages du gouvernement pédagogique que l'on se propose d'étudier ici. Très peu nombreux sont ceux qui intervinrent dans le débat public. L'enseignement privé reste donc un point aveugle de notre enquête.

Le choix des sources a découlé des orientations ainsi définies. La documentation statistique produite par le ministère a rendu possible une analyse détaillée de l'évolution morphologique du groupe considéré. Les résultats de cette enquête ne sont pas reproduits dans cet ouvrage, mais l'essentiel des données statistiques qui sous-tendent les démonstrations, ainsi qu'un certain nombre de remarques méthodologiques, sont consultables en ligne sur le site « Ressources numériques en histoire de l'éducation » [<http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr>]. Les archives publiques, archives du ministère de l'Éducation nationale, pour l'essentiel, mais aussi archives de la présidence de la République, nous ont renseignée sur les processus de prises de décision affectant l'enseignement du français : horaires, programmes, épreuves d'examen. Les archives, malheureusement lacunaires, de l'inspection générale – complétées par les dossiers individuels des inspec-

27. L'enseignement technique long – ancêtre de notre enseignement technologique – se distingue à cette époque de l'enseignement technique court – devenu, aujourd'hui, enseignement professionnel.

28. Pour l'enseignement de la philosophie au XIX^e siècle, il allait de soi que les spécificités de l'enseignement privé ne pouvaient, à l'inverse, être ignorées. Voir Bruno POUCKET, *Enseigner la philosophie : histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS, 1999.

teurs généraux – ont apporté un éclairage indispensable sur les fonctions remplies par ce corps dans l’encadrement de la profession. Si la quasi-totalité des archives privées des deux associations de spécialistes concernées par notre travail ont disparu, nous avons pu exploiter les archives syndicales. Pour l’essentiel, cependant, l’analyse des circuits de concertation et d’échange relevant des initiatives du corps enseignant a reposé sur les sources imprimées : bulletins des associations et des syndicats, revues pédagogiques, et, dans une moindre mesure, manuels. Les publications du ministère – rapports de concours, rapports de stages, instructions diverses, rapports de recherche – ont permis d’analyser, en contrepoint, les efforts consentis par le ministère pour assurer l’unité et la cohésion de la discipline à l’échelle du territoire. Nous avons enfin utilisé les témoignages recueillis par le Service d’histoire de l’éducation, et procédé nous-même à des entretiens et au recueil de témoignage écrits.

Après avoir décrit le dernier âge d’or de l’enseignement des lettres, de 1946 à 1959, nous examinerons les répercussions, sur la classe de français, du cycle de réformes ouvert en 1959 par le décret Berthoin. À la fin des années 1960, une fraction de professeurs, sortant de la logique d’ajustement qui avait prévalu jusque-là, promurent une rénovation beaucoup plus radicale. L’effervescence rénovatrice atteignit son apogée de 1967 à 1972, avant de s’enliser au cours de la décennie suivante.