

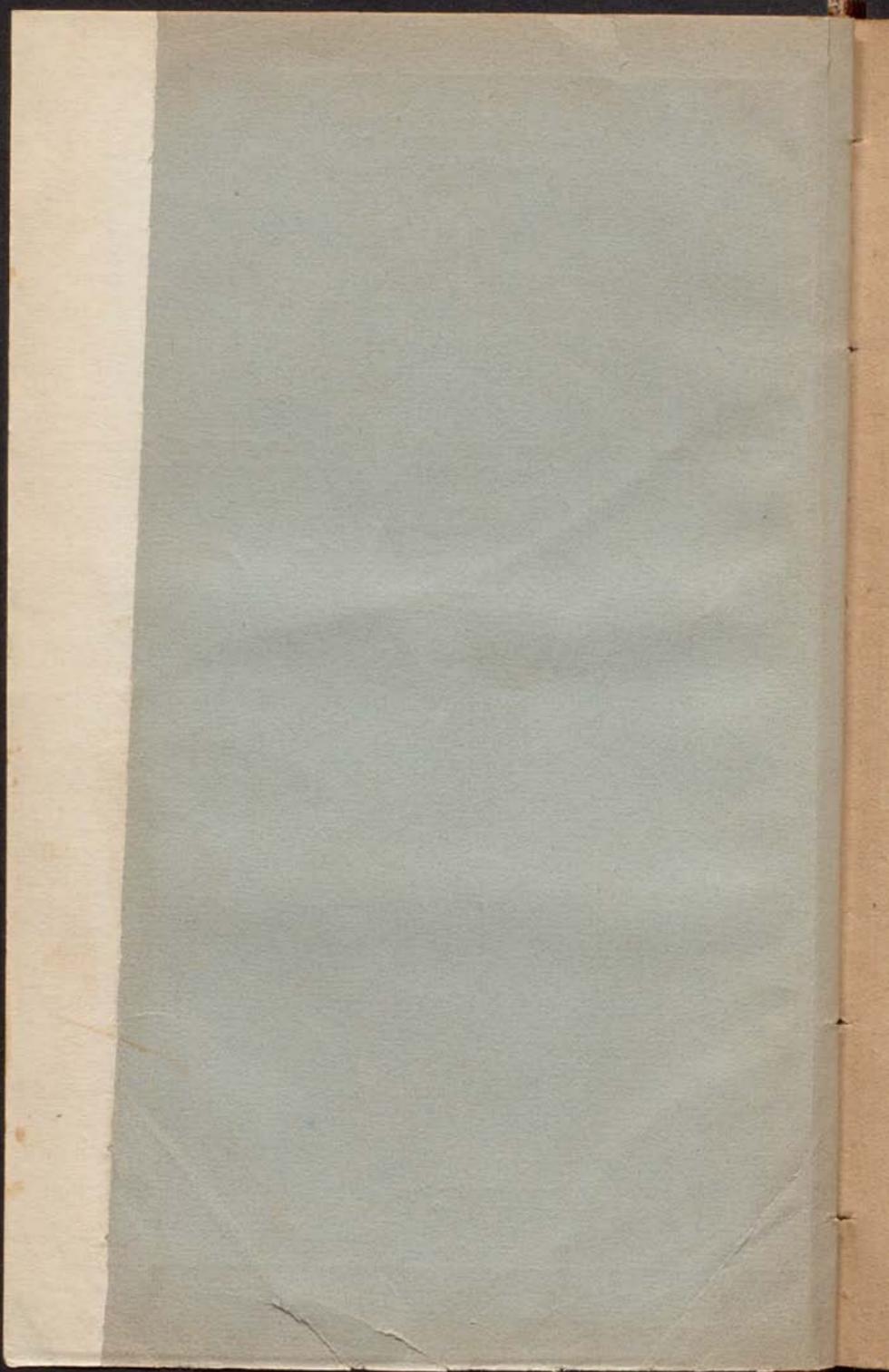
59933 2^e mille

GEORGES WEILL
PROFESSEUR A L'UNIVERSITÉ DE CAEN

Histoire
de
l'Enseignement Secondaire
en France
(1802-1920)



PAYOT, PARIS



des Roger Collard
et M. Brakhaia

PM Le Lainier & Moë



L'

HISTOIRE
DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
EN FRANCE



OUVRAGES DU MÊME AUTEUR

L'I

LES THÉORIES SUR LE POUVOIR ROYAL EN FRANCE, 1892.

SAINTE-SIMON ET SON ŒUVRE, 1894.

L'ÉCOLE SAINT-SIMONIENNE, 1896.

HISTOIRE DU PARTI RÉPUBLICAIN (1814-1870), 1900.

HISTOIRE DU CATHOLICISME LIBÉRAL EN FRANCE, 1908.

HISTOIRE DU MOUVEMENT SOCIAL EN FRANCE (1852-1910), 2^e éd., 1910.

LA FRANCE SOUS LA MONARCHIE CONSTITUTIONNELLE, 2^e éd., 1912.

L'ALSACE FRANÇAISE DE 1789 À 1870, 3^e éd., 1917.

HISTOIRE DES ÉTATS-UNIS DE 1787 À 1917, 1919.

996RC

1107805

GEORGES WEILL
PROFESSEUR A L'UNIVERSITÉ DE CAEN

HISTOIRE
DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
EN FRANCE

(1802-1920)



PAYOT & C^e, PARIS
106, BOULEVARD SAINT-GERMAIN

—
1921

Tous droits réservés.



21 NOV. 1995

07 JAN. 1998

13 MARS 2001

27 MARS 2001

UTEUR

20/02/07

L'I

SCR, 1892.

1900.

8, 1908.

2-1910), 2^e éd., 1910.

NELLE, 2^e éd., 1912.

1917.

1919.

59933

Ab 02845

GEORGES WEILL
PROFESSEUR A L'UNIVERSITÉ DE CAEN

HISTOIRE
DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
EN FRANCE

(1802-1920)



PAYOT & C^{ie}, PARIS
106, BOULEVARD SAINT-GERMAIN

—
1921

Tous droits réservés.



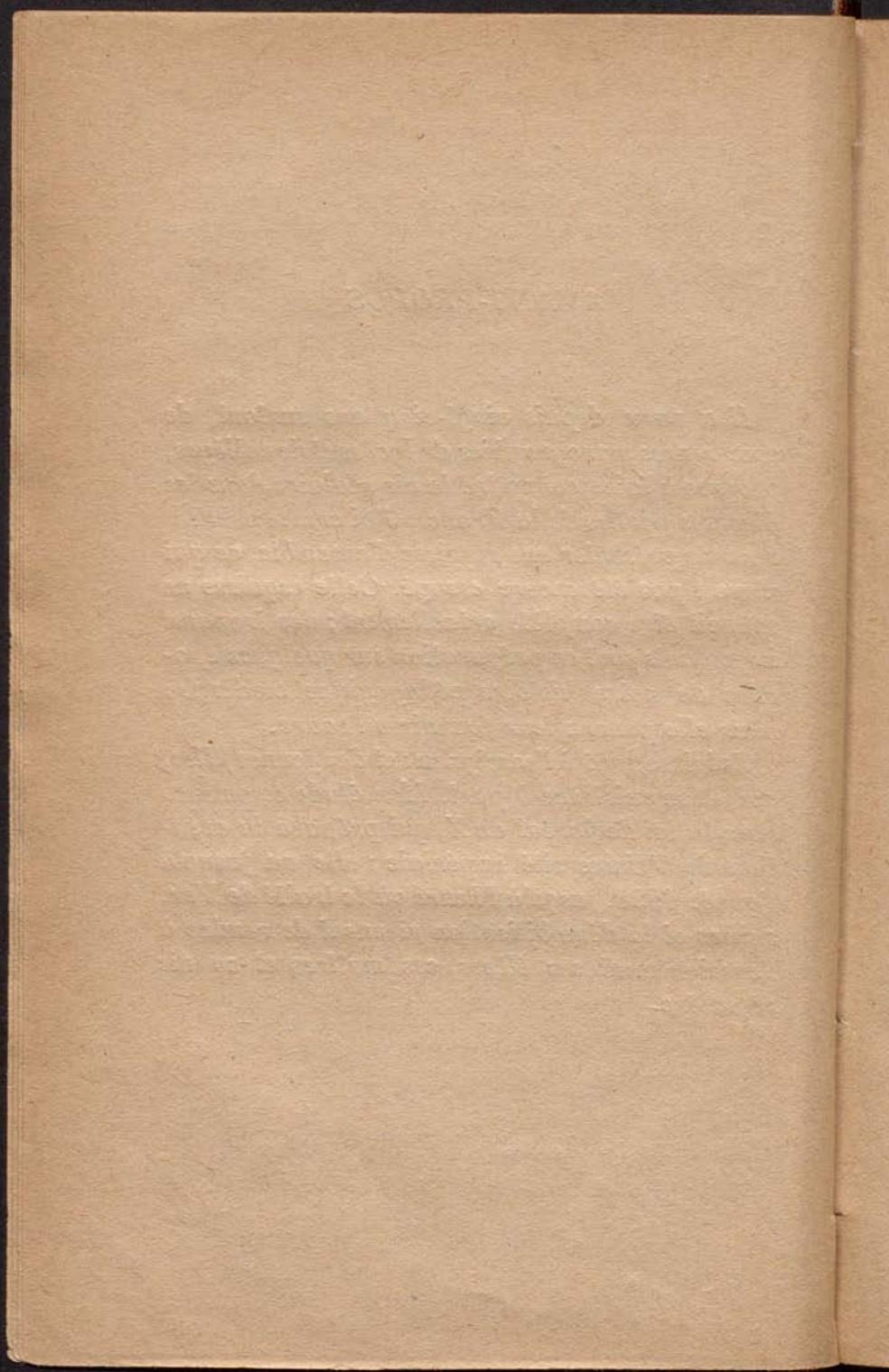
Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation
réservés pour tous pays.

Copyright, 1921, by Payot & Cie

AVANT-PROPOS

Il a paru, depuis vingt-cinq ans surtout, de nombreuses monographies de lycées et de collèges, propres à faire connaître la vie scolaire dans les diverses parties de la France. J'ai cru le moment venu de présenter une esquisse d'ensemble, ce qui n'avait pas été encore essayé. Cette esquisse ne saurait être complète actuellement ; des travaux importants sont en préparation sur quelques époques de notre histoire pédagogique moderne : mais elle pourra leur fournir un cadre.

Je laisse de côté l'enseignement des jeunes filles, qui a son existence à part. Mon étude commence avec la loi de floréal an X, qui prépara la création de l'Université impériale ; elle va jusqu'à l'année 1920, jusqu'à l'heure où le traité de Versailles et la démobilisation viennent de rendre à l'enseignement ses élèves, ses maîtres et sa vie régulière.



INTRODUCTION

L'enseignement secondaire vers 1750 possédait une organisation consacrée par la pratique de deux siècles. Les Jésuites, créateurs du système, l'appliquaient avec succès dans une centaine de collèges ; à côté d'eux il y avait place pour d'autres congrégations, surtout les Oratoriens et les Doctrinaires, pour les collèges des Universités, enfin pour divers établissements diocésains. Si les écoles primaires n'atteignaient qu'une partie des enfants du peuple, si les Universités languissaient dans l'abandon, partout se trouvaient des collèges pleins de vie et d'activité. La France a vu le même état de choses au XIX^e siècle jusque vers 1880, jusqu'à l'époque où l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur ont commencé à se développer d'une façon toute nouvelle.

Quelles que fussent les différences entre les méthodes des Jésuites et celles des Oratoriens ou de Rollin, deux caractères demeuraient communs, la suprématie de l'Eglise et

la prédominance du latin. Depuis la révocation de l'Edit de Nantes le clergé règne sur les collèges ; si les régents sont parfois des laïques, les recteurs ou directeurs sont toujours des ecclésiastiques. L'objet principal des études, c'est le latin. Sans doute le français a fait des progrès au XVIII^e siècle ; l'histoire et les sciences ont commencé à s'introduire timidement dans le plan d'études. Mais la plupart des heures de travail sont néanmoins consacrées au latin. Les Oratoriens n'obligent pas leurs élèves à parler latin en classe ; mais le thème, le discours latin, les vers latins règnent chez eux comme chez les Jésuites.

Le grec, mal enseigné par des professeurs qui ne le savaient guère, intéressait peu les élèves. La philosophie, qu'elle s'inspirât de Descartes ou de saint Thomas, était un enseignement d'autorité, destiné à faire connaître les doctrines des grands penseurs et à fortifier les croyances religieuses. En histoire, l'antiquité avait la part du lion ; l'histoire moderne dépassait rarement les limites de la France. Les sciences, jusqu'à la fin de la rhétorique, se réduisaient aux éléments des mathématiques ; les autres n'apparaissaient qu'en philosophie, puis dans la classe de phy-

sique, c'est-à-dire dans une seconde année de philosophie, suivie par un petit nombre d'élèves. Pour les langues vivantes, on ne trouve que rarement trace d'études organisées.

Les études classiques ainsi réduites étaient du moins dirigées par un corps enseignant qui savait bien son métier. Les élèves apprenaient à saisir les beautés des grands écrivains latins ; le thème et la version les amenaient à la connaissance du français. « Dans nos collèges, dit Joubert, l'enfant était dressé à distinguer et à goûter tout ce qui doit charmer l'imagination et le cœur. Des hommes qui faisaient leurs délices de l'étude de ces beautés se consacraient à cet enseignement... On sortait des anciennes écoles avec une ignorance qui se connaissait et un savoir qui s'ignorait. On les quittait avide de s'instruire encore, et plein d'amour et de respect pour les hommes qu'on croyait instruits... Il n'y avait point d'écolier, quelque médiocre qu'il pût être, qui fût absolument négligé et abandonné par ses maîtres ; on cultivait de chaque esprit ce qu'on en pouvait cultiver, et on n'en laissait aucun d'illettré et d'incapable d'admirer^{1.} »

1. Lettre à Fontanes, 8 juin 1809.

Mais l'enseignement vanté par Joubert soulevait depuis longtemps des critiques amères. L'abbé Fleury, l'ami de Fénelon, en avait montré les défauts dans le *Traité du choix et de la méthode des études* (1686). Le XVIII^e siècle surtout multiplie les reproches, résumés par d'Alembert dans l'article *Collèges* de l'*Encyclopédie*. On accuse les maîtres de s'intéresser aux mots plus qu'aux choses, de méconnaître les progrès des sciences. Quant à Rousseau, il condamne dans l'*Emile* tout le système d'instruction alors en usage¹. L'expulsion des Jésuites en 1762 vint exciter le zèle des novateurs. Les Parlements surtout travaillèrent à remplacer les religieux vaincus par eux ; il suffit de citer le rapport du président Rolland au Parlement de Paris ou l'*Essai d'éducation nationale*, de La Chalotais. Ce dernier demande « une éducation qui ne dépende que de l'Etat ». Il veut que les enfants au-dessous de dix ans étudient les grandes scènes de l'histoire moderne, les leçons de choses, les éléments du calcul et du français ; après dix ans la première place reviendra aux langues, mortes et vivantes, surtout au français. On formera en même temps le corps

1. V. Sicard. *Les études classiques avant la Révolution*, 1887 ; Delvaille. *La Chalotais éducateur*, 1910.

par l'exercice physique, l'esprit critique par la logique, le caractère par la morale dont l'enseignement, indépendant des croyances religieuses, doit devenir la partie « la plus importante de l'éducation ».

En attendant les réformes, il fallait courir au plus pressé, trouver des maîtres pour les collèges abandonnés par les Jésuites. Parlements, corps municipaux et prélates rivalisèrent d'activité ; on s'adressa aux ordres enseignants, au clergé diocésain, aux Universités. Les professeurs ainsi recrutés, formés par les méthodes traditionnelles, voulaient conserver la confiance des familles ; ils firent du latin comme leurs devanciers. « Une fois délivrée des Jésuites, a écrit Bréal, l'Université s'installa dans leurs maisons et continua leur enseignement ». Seules les écoles militaires fondées par le comte de Saint-Germain s'inspirèrent d'un esprit nouveau, qui allait rendre fameuse la maison de Sorèze, appartenant aux bénédictins de Saint-Maur.

Les assemblées révolutionnaires multiplièrent les plans d'instruction publique, dont le plus célèbre est celui de Condorcet ; mais la fermeture des anciens collèges par la Convention laissa la France dépourvue d'ensei-

gnement secondaire pendant quelques années, jusqu'à la naissance des écoles centrales. Je n'ai pas à étudier ces dernières. Je résumerai seulement le programme du philosophe qui en fut un des principaux inspirateurs. Destutt de Tracy pense que les facultés de l'homme appellent trois catégories d'études, les langues et les belles-lettres, les sciences physiques et mathématiques, les sciences morales et politiques. Les anciens collèges n'enseignaient que les langues et les belles-lettres, complétées par « un prétendu cours de philosophie » ; les écoles centrales embrassent les trois catégories, qui se prêtent un appui mutuel pour la formation de l'esprit¹.

Des monographies nombreuses nous ont appris depuis dix ans que les écoles centrales ne méritaient pas les jugements dédaigneux et sommaires portés par les ministres du Consulat. Le philosophe Gournot, malgré ses préférences personnelles pour les études classiques, les a beaucoup louées : « Je n'ai connu, pour ma part, écrit-il, aucun homme de mérite ayant passé par les écoles centrales qui n'en eût gardé bon souvenir. » Le témoi-

1. Destutt-Tracy. *Observations sur le système actuel d'instruction publique*, an IX. V, l'apologie présentée par Lacroix, *Essais sur l'enseignement* (1805 ; 2^e éd., 1816).

gnage de Stendhal, ancien élève de l'école centrale de l'Isère, confirme cette appréciation. Comme le dit également Cournot, « on ne doit pas juger de la valeur d'une institution d'après les résultats de quelques années, dans un temps de détresse publique et privée où toutes les passions révolutionnaires et contre-révolutionnaires fermentaient, où les partis politiques et religieux inspiraient à une portion considérable et peut-être la plus respectable de la bourgeoisie une profonde répugnance pour les écoles sorties du mouvement de la Révolution. Avec le temps, sous un gouvernement modéré et fort, ces répugnances se seraient dissipées¹ ».

Certaines écoles centrales, dans le Bas-Rhin, la Meurthe, le Doubs, la Vienne, la Charente, eurent un succès complet; certains enseignements, comme celui du dessin, connurent alors une prospérité qu'ils n'ont jamais retrouvée. Mais la plupart des écoles souffrissent du manque d'argent, de la détresse d'un personnel non payé; surtout elles échouèrent parce qu'on n'y donnait qu'une partie de l'enseignement secondaire. Elles

1. Cournot, *Des institutions d'instruction publique en France*, p. 271. V. Arbelet, *La Jeunesse de Stendhal*, p. 239 et *passim*.

prenaient les élèves à douze ans, de sorte que les familles ne savaient que faire des enfants jusqu'à cet âge ; elles ne recevaient que des externes, laissant dans l'embarras les parents qui désiraient des internats. On aurait pu corriger ces défauts, mais la politique s'y opposa. Des écoles « jacobines » devaient déplaire à un gouvernement qui entendait concilier les résultats sociaux de la Révolution avec les traditions politiques de l'ancienne France, et qui voulait gagner l'appui du catholicisme. En donnant aux sciences et au dessin la place d'honneur occupée jusque-là par les langues mortes, elles avaient provoqué un bouleversement pédagogique odieux à une société qui demandait le repos¹.

1. Parmi les monographies les plus récentes, voir celles de Bénaerts (*Le régime consulaire en Bretagne*, 1914) et de Vallée (*Annales révolutionnaires*, 1914-1918). Un jugement général remarquable a été porté sur ces écoles par Quicherat (*Histoire de Sainte-Barbe*, III, p. 2-26).

HISTOIRE
DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
EN FRANCE

CHAPITRE PREMIER¹

ORIGINES ET ORGANISATION
DE L'UNIVERSITÉ

La prudence avisée qui marque les débuts du gouvernement consulaire se manifesta dans les mesures prises à propos de l'instruction publique. Au lieu de brusquer les choses, on conserva d'abord les écoles centrales : à Paris, en particulier, où les trois écoles avaient grand succès, on laissa le préfet de la Seine, Frochot, les compléter par la création d'un enseignement préparatoire. Les conseils généraux, consultés pendant la session de l'an IX, émirent des vœux que nous connaissons

1. Pour ce chapitre et le suivant j'ai utilisé fréquemment un livre auquel je renvoie une fois pour toutes, *Napoléon I^{er} et le monopole universitaire*, par Aulard.

par le rapport du ministre Chaptal. Une éducation nationale ; un corps enseignant dirigé par un chef unique, soumis à une discipline régulière ; des élèves également disciplinés, encouragés par des bourses ; une instruction graduée, avec des programmes stables ; enfin une base religieuse pour l'éducation : tels étaient les principaux de ces vœux. Chaptal consulta aussi quelques administrateurs et prépara l'œuvre qui fut définitivement réglée par Fourcroy, conseiller d'Etat chargé de la direction générale de l'instruction publique¹.

La loi de 1802 distingua les écoles secondaires et les lycées. Les écoles secondaires devaient recevoir leur titre de l'Etat, mais elles appartenaient aux communes ou aux particuliers : les écoles secondaires communales devinrent plus tard les collèges communaux, les écoles secondaires particulières étaient des institutions privées. Pouvait être reconnue comme école secondaire toute maison où l'on enseignait le latin, le français, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques. Les lycées appartenaient à l'Etat, qui en ouvrirait au moins autant qu'il créait de cours d'appel. Sur 6.400 bourses de pensionnaires instituées par lui dans les lycées, 2.400 iraient aux fils de militaires, de fonctionnaires ou, pendant dix ans, de citoyens habitant les

1. V. Ambroise Rendu, *Code universitaire*, introduction ; Letaconnoux, *La Préparation de la loi du 11 floréal an X* (*Bulletin de la Société d'histoire moderne*, mars-avril 1913).

départements réunis depuis peu à la France ; 4.000 boursiers seraient pris parmi 8.000 élèves des écoles secondaires que les concours scolaires désigneraient. Les lycées recevaient également des pensionnaires payants et des externes.

Les auteurs de la loi présentèrent les lycées comme un perfectionnement des écoles centrales et réclamèrent pour l'Etat un droit de surveillance, non un monopole¹. Les écoles privées qui ne sollicitaient pas le titre d'écoles secondaires purent continuer à se fonder librement. Quant aux lycées, on les organisa sur le modèle du Prytanée, c'est-à-dire de l'ancien collège Louis-le-Grand, qui avait continué à vivre sous divers noms pendant la Révolution, grâce à la ténacité habile et à la souplesse de son principal, Champagne². Grande fut aussitôt l'émulation parmi les villes de France. Toutes celles qui possédaient une école centrale obtinrent, sinon un lycée, du moins une école secondaire communale ; mais beaucoup d'autres communes briguerent la même faveur, offrant un local et une subvention. A Saint-Mihiel

1. Fourcroy, défendant la loi devant le Corps législatif, montra que les nouveaux programmes comprenaient la logique, la morale, les sciences mathématiques et physiques. « Voilà, conclut-il, ce qui, en rapprochant les lycées actuels des écoles centrales qu'ils remplaceront, les éloigne le plus des anciennes méthodes qu'aucun être raisonnable ne voudrait, ne pourrait plus suivre aujourd'hui. »

2. V. Lanzac de Laborie dans *Revue des études napoléoniennes*, 1917.

le conseil municipal était si pressé d'aboutir qu'il ouvrit l'école secondaire sans attendre l'autorisation officielle.

Quant aux pensions particulières, elles pullulaient sous le régime des écoles centrales, puisque l'Etat ne leur opposait point d'internats ; Paris seul, d'après le rapport de Frochot, en comptait 900. Dans toute la France des chefs d'institutions, voyant là un moyen sûr d'attirer la clientèle, demandèrent l'inspection des préfets ou des autres agents du gouvernement pour faire reconnaître leurs maisons comme écoles secondaires. Un rapport de Fourcroy (1806) constata qu'en deux ans il s'était créé 370 écoles secondaires communales comptant 22.000 élèves, et 377 écoles secondaires particulières comptant 27.000 élèves. De plus 4.500 écoles privées (avec 25.000 élèves), sans mériter le titre nouveau, dépassaient l'enseignement primaire ; dans la plupart, en effet, on apprenait les éléments du latin.

Les nouveaux lycées, beaucoup plus rares, furent l'objet d'âpres compétitions entre les villes importantes. Orléans, qui redoutait la concurrence de Tours, s'empressa de voter un emprunt de 50.000 francs et gagna sa cause. Nantes soutint une vive lutte contre Rennes et fit agir son préfet. Dans les Basses-Pyrénées Lescar offrait le bel immeuble des Barnabites ; mais Pau l'emporta, grâce aux démarches du tribun Laussat. Cahors s'adressa aux glorieux enfants du Lot, Bessières

et Murat, dont l'intervention fut efficace. L'activité administrative ne répondit que lentement à l'impatience des communes ; plusieurs établissements créés en principe dès 1802 ou 1803 ne s'ouvrirent qu'en 1806 ou même en 1808. Les nouvelles maisons commencèrent aussitôt à recevoir une partie des boursiers choisis par l'Etat ; on pensait que les élèves payants, externes ou internes, allaient aussi venir en grand nombre.

Le gouvernement s'appliquait à les attirer en organisant dans ses internats l'enseignement religieux. La loi de floréal an X n'en parlait pas ; mais le Premier Consul passa outre, et l'arrêté du 19 frimaire an XI (10 décembre 1802) mit en harmonie le régime scolaire avec le nouveau régime religieux inauguré par le Concordat. Les prospectus des proviseurs ouvrant les lycées ne manquèrent pas d'insister là-dessus. « La morale pratique, disait celui de Rennes, y a pour fondement la religion et le culte catholique¹. » Celui de Versailles était plus pressant : « L'aumônier, seul de tous les professeurs, logera au lycée... Les pères de famille verront avec satisfaction que cet

1. Bénaerls, ouvrage cité. Le préfet Mounier, en vrai libéral de 1789, fit des réserves dans son discours à l'inauguration du lycée. « On ne laissera point oublier aux élèves que l'homme qui n'a pas des opinions entièrement conformes à celles qu'ils auront apprises, s'il remplit exactement ses devoirs, n'en a pas moins les mêmes droits envers eux, n'en est pas moins leur concitoyen et leur frère, et comme homme et comme Français » (*ibid.*, p. 318).

ecclésiastique, de toutes les personnes attachées au pensionnat, aura le plus de contact avec les élèves. »

Quelques années suffirent à montrer que les espérances conçues en 1802 ne se réalisaient pas, que les élèves payants ne venaient guère se joindre aux boursiers. Les familles avaient pris goût à ces pensions privées dont les chefs, soucieux de garder leur clientèle, étaient complaisants pour les exigences des parents ; les gens riches redoutaient pour leurs enfants le contact de boursiers appartenant à des familles trop frustes ; enfin l'hostilité contre les écoles centrales poursuivait les lycées qui leur succédaient. Le gouvernement pouvait craindre une débâcle financière semblable à celle qui avait entravé l'œuvre scolaire du Directoire ; et comme l'Empire dédaignait les précautions qui avaient marqué les débuts du Consulat, Napoléon voulut forcer la bourgeoisie à lui confier ses fils.

Un motif plus élevé que la raison financière plaiddait en faveur d'une réforme. Les pensions particulières employaient des maîtres et des surveillants recrutés au hasard, sans aucune garantie de connaissances ni de moralité ; on éprouva le besoin de créer un véritable corps enseignant, possédant cet esprit commun, ces traditions saines que le public trouvait avant 1789 dans les ordres religieux. Chaptal proposait de reconstituer l'Oratoire, Fourcroy de ressusciter à la fois Ora-

toriens, Doctrinaires et Bénédictins ; Lebrun demandait un corps de maîtres laïques. Napoléon ne cachait pas ses préférences pour un ordre de Jésuites qui obéirait à Paris, non à Rome.

On aboutit enfin à la courte loi du 10 mai 1806, dont voici le texte :

1^o Il sera formé, sous le nom d'Université impériale, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publics dans tout l'Empire.

2^o Les membres du corps enseignant contracteront des obligations civiles, spéciales et temporaires.

3^o L'organisation du corps enseignant sera présentée, en forme de loi, au Corps législatif, à la session de 1810.

Mais on n'attendit ni une nouvelle loi, ni l'année 1810. Ce fut le décret impérial du 17 mars 1808, complété ensuite par d'autres, qui institua l'Université.

La grande nouveauté de 1808, c'est la constitution définitive du monopole. « Aucune école, dit le décret, aucun établissement quelconque d'instruction ne peut être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef. Nul ne peut ouvrir d'école ni enseigner publiquement sans être membre de l'Université impériale, et gradué par l'une de ses Facultés. » L'Université administrerait directement les lycées et les anciennes écoles secondaires communales, appelées désormais *collèges* à l'imitation du passé. Quant

à l'enseignement privé, il put continuer à vivre, mais sous une tutelle rigoureuse. On y distingua les *institutions*, « où l'enseignement se rapproche de celui des collèges », et les *pensions*, « consacrées à des études moins fortes que celles des institutions ». Les unes et les autres, une fois pourvues de l'autorisation préalable, eurent trois devoirs essentiels envers l'Université : accepter la surveillance de ses inspecteurs, envoyer leurs aspirants bacheliers à ses classes de rhétorique et de philosophie, enfin lui payer une redevance.

Le brevet délivré par le grand maître pour dix ans coûta 200 francs en province et 300 francs à Paris aux maîtres de pensions, 400 francs en province et 600 francs à Paris aux chefs d'institutions. Mais beaucoup plus lourde fut la « rétribution universitaire ». Elle s'élevait au vingtième de la somme payée par chaque élève annuellement pour son instruction ; il s'agit du vingtième du prix payé par les internes, et cet impôt n'était pas abaissé pour les externes ou les demi-pensionnaires. Les fonctionnaires de Napoléon se rappelèrent que les conseils généraux en 1800 avaient réclamé pour l'instruction publique des ressources indépendantes de la pénurie éventuelle du Trésor ; ils crurent bien faire en assurant à l'Université un budget distinct. Mais ils préparèrent ainsi une hostilité très vive contre elle. Si les recettes générales du budget avaient servi à payer les dépenses de l'instruction publique avec les

autres, personne n'eût trouvé rien à y redire ; au contraire, cette rétribution payée directement par les chefs d'institutions privées à leurs concurrents officiels souleva des colères contre le monopole, avant même que la passion politique vint les aggraver. « Cet impôt, dit Cournot, que l'Université percevait elle-même, et auquel on ne voyait guère d'autre but que celui de rétribuer les places de son état-major, lui valut dans la bourgeoisie quasi la même impopularité que le fameux impôt des 45 centimes a valu, chez les paysans, à la république de 1848^{1.} »

Des règlements minutieux organisèrent l'Université. A sa tête est le Grand Maitre, assisté par le Conseil de l'Université, qui renferme dix conseillers à vie et vingt conseillers ordinaires nommés pour un an, mais renouvelables : les premiers sont pris parmi les inspecteurs généraux et les recteurs, les seconds parmi les inspecteurs, les professeurs de Facultés et les proviseurs de lycées. Ce conseil, qui prépara tous les règlements, tous les décrets, fut aussi actif que puissant. Les rapports entre l'autorité centrale et les chefs régionaux sont assurés par les inspecteurs généraux. La division en académies est calquée sur celle des ressorts de cours d'appel ; le chef de l'académie, le recteur, nommé pour cinq ans et renouvelable, a pour auxiliaires un ou deux

1. *Des institutions d'instruction publique en France*, p. 279.

inspecteurs d'académie et consulte le conseil académique.

Les membres de l'Université doivent être pourvus d'un grade particulier, baccalauréat, licence ou doctorat, selon la fonction qu'ils exercent. Ils doivent observer les statuts et règlements de l'Université, obéir au grand maître dans tout ce que celui-ci leur prescrira pour le service de l'Empereur et pour le bien de l'enseignement. Ceux qui sortiraient du corps enseignant sans un *exeat* régulier donné par le grand maître ne pourraient plus être employés dans aucune administration publique. Les fautes sont punies de peines diverses, mais les deux plus fortes, la réforme et la radiation, ne peuvent être infligées que par le Conseil de l'Université siégeant comme tribunal disciplinaire.

Des mesures transitoires assureront la situation des professeurs en fonctions. Le décret du 17 septembre 1808 ne rendit les conditions de grades exigibles qu'à partir du 1^{er} janvier 1815 : jusqu'à-là, disait-il, « tous les individus qui ont exercé pendant dix ans des fonctions dans l'instruction publique pourront recevoir du grand maître ¹ le diplôme du grade correspondant aux

1. Une lettre du proviseur de Versailles au ministère fait comprendre comment les choses se passèrent. Il présente les requêtes de ses subordonnés : un maître élémentaire demande le grade de bachelier ; un professeur de mathématiques, celui de licencié-ès-sciences ; le censeur, tous les grades de lettres,

fonctions qu'ils remplissent ». Le recrutement futur de l'Ecole Normale, pépinière des professeurs, devait se faire par concours ; mais les premiers élèves y entrèrent, après un examen très sommaire, sur la désignation des inspecteurs généraux. D'autres exigences également sont ajoutées : tandis que la loi de 1802 prescrivait pour un avenir prochain que les administrateurs des lycées fussent mariés ou veufs, le décret du 17 mars 1808 annonce qu'après la première formation les administrateurs et les maîtres d'études dans les lycées (non les professeurs), les principaux et les régents dans les collèges « seront astreints au célibat et à la vie commune ». Le temps ayant manqué à l'Empire, nous ne savons pas si cette règle eût jamais été appliquée.

Les règlements de 1808 et de 1809 offrent un ensemble de dispositions bien coordonnées, qui prouvent l'habileté administrative des conseillers de Napoléon. Les faits allaient montrer si les maisons de l'Etat posséderaient des professeurs capables, si elles formeraient de loyaux sujets de l'Empereur, et si les familles s'empresseraient d'y envoyer leurs enfants.

y compris le doctorat. Le proviseur ajoute : « N'ayant jamais eu occasion de prendre ces grades, je les demande également tous. »

CHAPITRE II

LA VIE UNIVERSITAIRE SOUS L'EMPIRE

I

Fourcroy, qui avait dirigé l'instruction publique pendant six ans, eut la douleur de se voir préférer Fontanes comme grand maître. C'est une figure complexe et fuyante que celle de Fontanes. Il est sincère dans son horreur pour la démocratie, dans son attachement à la valeur éducative et sociale de la religion ; mais c'est un poète anacréontique et un piètre chrétien. Sincère paraît avoir été son admiration pour Napoléon, quoiqu'il l'ait exprimée par des flatteries excessives ; mais elle ne l'empêchait pas de composer en secret des vers contre le meurtre du duc d'Enghien ou l'enlèvement du pape. Dans son administration universitaire nous avons peine, aujourd'hui encore, à discerner s'il y eut une demi-trahison envers l'Empereur ou seulement la liberté d'esprit d'un haut fonctionnaire fidèle, mais indépen-

dant¹. D'ailleurs cet homme du monde raffiné, cet ambitieux habile sut être à la fois l'ami de Chateaubriand et le familier de Lucien Bonaparte ou d'Elisa Bacciochi.

Fontanes s'efforça d'ouvrir le Conseil de l'Université aux hommes qui partageaient ses opinions conservatrices. Il fit accepter Bonald par Napoléon ; Joubert n'entra pas au Conseil, mais devint inspecteur général ; de hautes fonctions furent données à Ambroise Rendu et Gueneau de Mussy, deux jeunes gens autrefois royalistes, grands admirateurs du *Génie du Christianisme*. Catholiques tous les deux, gallicans sincères, ils avaient des traditions jansénistes ; cependant l'empreinte de Port-Royal était moins marquée chez Gueneau de Mussy que chez son frère, qui devint directeur de l'Ecole Normale. L'abbé Emery personnifiait dans le Conseil l'esprit sulpicien. Le protestantisme était représenté par Georges Cuvier, que son goût pour la tradition et l'autorité mettait d'accord avec les catholiques². Ces conservateurs étaient ralliés à Napoléon ; l'un d'eux, Ambroise Rendu, l'a glorifié pendant trente ans après la chute de

1. La première opinion, qui me paraît la plus juste, est défendue par Aulard, la seconde par Lanzac de Laborie (*Revue des études napoléoniennes*, 1916). Outre les études si fines de Sainte-Beuve, on peut lire un joli portrait de Fontanes dans *La vie politique de François de Chateaubriand*, par Cassagne (1911).

2. V. Vauthier dans *Annales révolutionnaires*, t. IV. Sur Rendu, v. Eugène Rendu, *M. Ambroise Rendu*, 1861 ; sur Gueneau, v. un appendice du *Chateaubriand* de Sainte-Beuve.

l'Empire ; ils désiraient concilier le passé avec le présent, assurer la surveillance de l'Etat sur l'instruction publique ; mais surtout ils voulaient choisir pour les postes principaux des amis de l'ancien régime et de l'Eglise. « Tous les honnêtes gens, dira plus tard Guizot qui entend par là les hommes de droite, tous les honnêtes gens trouvaient dans l'Université accueil, faveur, protection ; et loin d'être obligés, en y entrant, de renoncer à eux-mêmes, ils y vivaient en paix et à l'aise, dans une atmosphère douce et libre, bien différente de celle qui pesait alors sur toute la France¹. » Pour les simples chaires de lycées, on dut accepter les hommes compétents, quelles que fussent leurs opinions ; ainsi le corps universitaire prit dès l'origine ces habitudes de tolérance mutuelle qui devaient rester sa marque distinctive.

Considérons quelques-uns des recteurs choisis par Fontanes. A Bordeaux il nomme de Sèze, l'ami de Bonald, le frère de l'avocat de Louis XVI. A Pau c'est Eliçagaray, prêtre laïque insermenté qui avait émigré en Espagne ; ce fougueux ennemi de la Révolution fut un chef autoritaire et, mécontent de voir l'évêque de Bayonne éloigner les séminaristes du lycée de Pau, il obtint la fermeture de la classe de philosophie au petit séminaire.

1. Guizot, *Essai sur l'histoire... de l'instruction publique*, 1816, p. 108.

naire d'Aire¹. La moyenne des recteurs est mieux représentée par celui de Caen, Alexandre, catholique attaché aux Bourbons, libéral de l'école de Montesquieu, mais universitaire scrupuleux qui impose aux chefs d'institutions le respect du monopole². Fontanes ne voulait pas de recteurs protestants : le célèbre botaniste de Candolle, malgré le succès de ses cours à Montpellier, ne put devenir chef de l'académie dans cette ville³.

Le personnel enseignant fut recruté un peu au hasard pendant plusieurs années. C'était aux inspecteurs généraux qu'on avait confié le soin d'examiner, dans leurs voyages, les candidats qui s'offraient. Fourcroy en 1803 envoya deux inspecteurs à Nantes pour y organiser le nouveau lycée ; il l'annonça au préfet en ajoutant : « Vous aurez à publier cette arrivée prochaine dans votre département, afin que les élèves des écoles secondaires se disposent à subir leur examen, et que les personnes qui désirent obtenir des chaires à ce lycée puissent se présenter à temps à l'examen des inspecteurs. » Cet usage persista sous l'Empire, faisant défiler devant ces fonctionnaires quantité de postulants médiocres. Cuvier dit à un ami qu'il entend « vingt prétendants à la chaire de latinité, se disant, qui ancien principal, qui anciien

1. Laborde, *L'abbé Eliçagaray (Revue historique et archéologique du Béarn et du pays basque, 1913)*.

2. Zévort, *Pierre-Robert Alexandre, 1891*.

3. Candolle, *Mémoires et souvenirs, 1862, p. 240.*

professeur de collège ou de congrégations, et ne pouvant venir à bout de traduire une strophe d'Horace »¹. Heureusement les écoles centrales fournirent un personnel déjà expérimenté ; puis beaucoup de maîtres employés dans les pensions particulières voulurent entrer dans les maisons de l'Etat. En somme, il fallut au début prendre ceux qui s'offraient ; peu à peu l'on trouva le moyen de choisir.

Voyons quelques exemples. Au lycée de Versailles nous trouvons un excellent professeur de sciences, Caron, ancien abbé, jadis précepteur dans une famille, puis professeur à l'école centrale de Seine-et-Oise ; deux de ses collègues, déjà professeurs dans des collèges en 1789, ont aussi enseigné à l'école centrale. A Orléans, le lycée, d'après ce que nous dit un élève de ce temps, eut parmi ses maîtres plusieurs anciens curés constitutionnels, dont quelques-uns mariés². A Poitiers, quatre des meilleurs professeurs de l'école centrale passent au lycée ; parmi eux figure Fradin, maître de philosophie au collège de Poitiers en 1791, puis homme politique, jacobin déclaré en 1793. Ces indications suffisent à prouver que les inspecteurs généraux cherchèrent partout des hommes ayant la pratique de l'enseignement, sans distinguer entre ecclésiastiques et laïques, entre

1. Candolle, p. 544.

2. Guillemant, *Parisis*, I, p. 10. A Versailles cependant le plus brillant professeur de l'école centrale, Leuliette, n'obtint pas une chaire au lycée parce qu'il était libre penseur.

prêtres constitutionnels ou insermentés. Les choses changèrent un peu dans la suite : Joubert dissimulait avec peine son aversion pour les prêtres mariés, et le protestant Cuvier la partageait. Néanmoins le corps enseignant resta ouvert aux hommes de tous les partis.

On se montra plus exclusif dans le choix des administrateurs : comme on désirait désarmer les défiances que les écoles centrales avaient inspirées aux familles catholiques, proviseurs et principaux furent souvent des prêtres, et l'on préféra les anciens réfractaires aux anciens constitutionnels. A Pamiers le conseil municipal refuse d'accepter comme principal un prêtre marié. Le principal qui dirige avec talent le collège de Falaise est un réfractaire et un émigré. Celui de Nogent-le-Rotrou, l'ancien prêtre Mondésir, a tant de succès qu'on le nomme proviseur. Au Havre le premier directeur de l'école secondaire est un réfractaire ; il accepte comme régents deux prêtres constitutionnels, mais c'est le gouvernement qui les écarte. En 1810 le préfet du Finistère se plaint que l'évêque ait fait nommer principal à Quimper l'abbé de Calonne, le « prêtre le plus fanatique du diocèse »¹. Les proviseurs laïques sont nombreux aussi ; tous exigent rigoureusement des élèves l'assiduité à la messe².

1. Schmidt, *La réforme de l'Université impériale en 1811*, p. 22.

2. Celui de Versailles fit passer aux domestiques du lycée

Pour les chefs de l'Université le respect de l'ancienne religion allait de pair avec le respect des traditions pédagogiques. Si Joubert, nous l'avons vu, regrettait les anciens collèges, Fontanes disait en 1813 au concours général : « Les esprits séditieux ont presque toujours attaqué les maximes de l'ancienne éducation pour ébranler plus sûrement la base des Empires. » La réaction contre le jacobinisme, contre les écoles centrales, avait ranimé dans la bourgeoisie le culte du latin ; elle voulait assurer à ses enfants ce brevet d'hommes bien élevés que possédaient jadis les élèves des Jésuites. Les directeurs du collège de Vendôme, deux anciens Oratoriens, connaissaient les goûts du public lorsqu'ils disaient fièrement dans un prospectus de 1805 : « Il est permis à ces Maisons, qui ont été constamment les dépositaires des anciennes méthodes d'enseignement, de se glorifier d'avoir été fidèles au plan d'études autrefois adopté par les Collèges. »

Maintenir les anciennes méthodes, c'était sacrifier les sciences aux lettres. Les sciences d'ailleurs n'avaient-elles pas été compromises par les sympathies des jacobins ? La suspicion contre elles devint si générale qu'un savant jugea nécessaire de la combattre. Cuvier, dans un article du *Mo-*

l'ordre suivant : « Le Proviseur a déjà témoigné combien il était surpris et scandalisé de ne point voir les hommes de service assister à la messe. Etant catholiques, ils sont assujettis aux mêmes devoirs de religion que nous. »

niteur universel, nia qu'elles fussent dangereuses pour la religion ou l'ordre public, et demanda une combinaison harmonieuse des sciences et des lettres¹. C'était aussi l'idée de Bonaparte et de ceux qui, en 1802, assignèrent aux études comme objets principaux le latin et les mathématiques. Néanmoins la prédominance des lettres alla toujours croissant. Alors qu'en 1802 on avait créé pour tout le cours des études secondaires deux sections distinctes, l'une de latin, l'autre de mathématiques, le règlement de 1809 ne laissa plus subsister qu'une seule section, où les lettres eurent le rôle principal. Ce règlement plaçait après les classes primaires six années secondaires, deux de grammaire, deux d'humanités, une de rhétorique, une de mathématiques spéciales (nous dirions aujourd'hui « élémentaires »). Les lycées des chefs-lieux d'académie devaient avoir aussi une chaire de mathématiques transcendantes (aujourd'hui « spéciales ») et une chaire de philosophie ; celle-ci fut bientôt créée dans tous les lycées.

On ne parla plus latin dans les classes, mais les thèmes, les versions, les discours, les vers latins redevinrent les exercices habituels, ceux qui faisaient la renommée des élèves et des maîtres. En 1811 l'Empereur mit au concours entre les pro-

1. Cet article est réimprimé dans la *Revue internationale de l'enseignement*, t. X. A Dinan, les adversaires du collège disaient « que tout mathématicien est athée et tout naturaliste est matérialiste. »

fesseurs de rhétorique des lycées de Paris un discours latin sur son mariage avec Marie-Louise ; le vainqueur fut Luce de Lancival, qui reçut la médaille d'or sur son lit de mort. L'année suivante l'élève préféré de Luce de Lancival, le jeune professeur Villemain, inaugura le rétablissement du discours latin à la distribution des prix du concours général, en montrant que, pour bien écrire en français, il faut connaître à fond les anciens. Les élèves partageaient cette opinion. « Les couronnes de rhétorique, a écrit l'un d'eux, nous semblaient le *nec plus ultra* de l'éducation¹ ». Pour bien des professeurs, une bonne traduction d'Horace était la suprême joie. Fontanes encourageait ces sentiments, bien qu'il eût l'esprit assez ouvert pour juger les excès d'une rhétorique un peu vide².

Le grec ne s'éleva pas au niveau du latin. Rares étaient les maîtres capables de bien l'enseigner. L'helléniste Gail fit pendant deux ans un cours gratuit à Louis-le-Grand pour tirer la jeunesse de son ignorance³. « En rhétorique, dit Lenormant,

1. Lenormant, *Essais sur l'instruction publique*, p. 109.

2. Il était content de voir les normaliens se moquer de Lemaire, l'homme qui expliquait ainsi le *Tu Marcellus eris* : « A ces mots j'entends un cri déchirant, je vois le maître du monde pâlir de douleur ! Quelle est cette femme qui chancelle et qui tombe ? Ah ! Secourez donc Octavie ! Secourez donc Auguste ! Secourez Virgile lui-même ; la douleur les a tous terrassés ! » (Sainte-Beuve, *Chateaubriand*, II, p. 354).

3. Vauthier, *Villemain*, p. 7.

où nous étions censés expliquer Démosthène, dans le premier collège de Paris, parmi nos condisciples il n'y avait de capable de traduire à livre ouvert deux phrases du premier orateur de l'antiquité qu'un pauvre diable, amplement disgracié de la nature¹. » Le français était mieux étudié. Dans les premières années on donnait encore une grande place à l'explication des auteurs français, même les plus récents². Plus tard il fut subordonné au latin ; mais la culture littéraire des maîtres, leur goût pour la version latine, leur façon d'apprendre à traiter un sujet préparaient les jeunes gens à écrire convenablement dans la langue maternelle. Villemain, le modèle des professeurs de rhétorique, habituait ses élèves à rechercher un style clair et sobre ; l'un d'eux, Michelet, conserva de ces leçons un souvenir plein de gratitude³.

La classe de philosophie redevint le couronnement des études. En 1802 on n'y admettait que la logique et la morale ; mais on vit bientôt dans

1. Lenormant, p. 362.

2. Le professeur de rhétorique de Bordeaux expliquait en classe les discours d'un auteur encore en vie, l'avocat Servan. Dans ce lycée d'ailleurs le discours français garda la place d'honneur jusqu'en 1809, et le discours latin n'y fut enseigné en fait que depuis 1815.

3. Michelet, *Ma jeunesse*. On trouve dans ce volume un discours de Michelet couronné au concours général. Les professeurs tels que Villemain étaient rares, même à Paris (v. Jules Simon, *Victor Cousin*, p. 6).

un enseignement plus complet le moyen de ruiner l'influence de ces idéologues odieux à Napoléon. Le succès des leçons données à Sainte-Barbe par Maugras, un professeur de l'ancienne Université de Paris, et par Laromiguière fut si grand que le gouvernement nomma Maugras au lycée Impérial et fit suivre son exemple ailleurs¹. Néanmoins beaucoup d'élèves quittaient le lycée à la fin de la rhétorique². Les professeurs de philosophie purent, à leur choix, faire le cours en français ou en latin.

L'histoire et la géographie avaient disparu des programmes. Le dessin perdit bientôt la faveur dont il avait joui dans les écoles centrales. Les langues vivantes furent considérées comme un hors-d'œuvre : les familles payaient des leçons à leurs enfants si elles le jugeaient à propos. Les sciences mathématiques obtinrent la place importante que réclamait pour elles Napoléon ; les sciences physiques et surtout les sciences naturelles, reléguées à la fin des études, restèrent inconnues à la plupart des élèves. Si le grand public se contentait d'un plan d'études aussi incomplet, ces lacunes attirèrent dès l'origine l'attention de juges compétents comme Guizot³.

1. Quicherat, *Sainte-Barbe*, III, p. 97.

2. « Peu d'élèves, de mon temps, faisaient leur philosophie. Elle était fort délaissée. Ce ne fut qu'en 1818, sous Royer-Collard, qu'elle reprit faveur » (Michelet, *Ma jeunesse*, p. 176).

3. Il reproche à l'Université en 1816 « d'avoir trop restreint

II

« Le régime intérieur du lycée et sa discipline ont pour base l'ordre militaire. » Cette phrase d'un prospectus publié par le lycée de Rennes contient une définition exacte : il s'agit d'habituer la jeunesse à l'obéissance, à l'ordre ; il s'agit de dresser les futurs officiers. Les chefs de l'Université apprécient aussi la discipline claustrale des anciennes congrégations ; le lycée ou le collège va donc tenir à la fois de la caserne et du couvent. Prenons le règlement du collège de Niort. Avant de fixer l'occupation de chaque heure de la journée, il débute par un préambule solennel : « Dans toute espèce de Gouvernement, les hommes doivent être soumis à des lois et le bon ordre dépend de leur observation. Aussi chaque élève doit être intimement persuadé que les règlements qu'on lui impose sont si importants que son éducation serait manquée si on n'en exigeait pas le plus strict accomplissement. » On ne laissera faire à personne « aucun pas qui ne soit marqué par le devoir, la vertu, la décence et la raison¹ ».

les objets de l'enseignement », de ne pas lui avoir donné « l'étendue et la richesse que comportent, qu'exigent même les besoins de la société et les lumières du siècle » (*Essai...* p. 103).

1. Voici l'horaire à Niort. Lever, 5 h. 1/2 ; entrée en étude,

Ce caractère militaire ne parut pas dominant au début du Consulat. On croyait encore que Bonaparte voulait assurer la paix à la France. Aussi les élèves montraient-ils, comme sous le Directoire, une grande ardeur au travail. « On voulait à toute force que la France, la première par les armes, par les sciences et par les arts, redevint aussi la première par les lettres ; chacun se faisait un devoir de réparer l'effet produit par l'interruption passagère de l'enseignement. » Les hommes d'Etat encourageaient cette activité en prenant souvent pour secrétaires, pour attachés, les jeunes gens que leur désignaient les succès scolaires¹. Mais sous l'Empire on se persuada peu à peu que Napoléon ne mettrait jamais fin aux guerres. Certains parents voulurent donner à leurs fils une éducation surtout physique, pour les endurcir aux fatigues du service militaire². D'autres favorisèrent le goût de leurs enfants pour l'Ecole polytechnique, pour l'Ecole de Fontainebleau (plus tard Saint-Cyr), afin qu'ils fissent

6 heures ; déjeuner (en silence), 7 h. 1/2 ; classe, 8-10 heures ; étude, 10-11 h. 1/2 ; écriture, 11 h. 1/2-midi 1/2. Diner (en silence), midi 1/2-1 h. 1/4 ; récréation, 1 h. 1/4-2 heures ; étude, 2-3 heures ; classe, 3-5 heures ; après le morceau de pain du goûter, étude jusqu'à 7 heures, récréation jusqu'à 7 h. 1/2, souper, puis récréation. A 9 h. 1/4, prière du soir et coucher. Le dîner est accompagné d'une lecture morale ; les élèves en mangeant doivent indiquer par des signes « leurs divers besoins » et ne pas « harceler » les domestiques.

1. Quicherat, *Sainte-Barbe*, III, p. 43 et 44.

2. Edgar Quinet, *Histoire de mes idées*, p. 141.

la guerre comme officiers, non comme soldats. Quant aux élèves, beaucoup se disaient que de futurs conscrits n'avaient pas besoin de trop étudier ; c'est un état d'esprit que nous avons pu remarquer chez les collégiens entre 1915 et 1918. Rappelons-nous le mot de Musset dans la *Confession d'un enfant du siècle* : « Conçus entre deux batailles, élevés dans les collèges au roulement des tambours, des milliers d'enfants se regardaient entre eux d'un œil sombre, en essayant leurs muscles chétifs¹. »

La discipline était donc sévère : le proviseur qui remplaça Champagne à Louis-le-Grand ne débutait-il pas en faisant devant les élèves l'éloge de la sévérité² ? Ce régime a laissé aux jeunes gens qui le subirent des impressions fort différentes, selon les caractères ; deux témoignages vont nous le montrer. Balzac, élève du collège de Vendôme, parle avec répugnance de cette maison, où « tout portait l'empreinte de l'uniforme monastique ». Point de rapports avec l'extérieur, point de sorties, point de correspondance, à part les lettres aux parents, obligatoires à certains jours.

1. Lanneau écrit de Sainte-Barbe qu'il est « un sergent-major d'études languissantes sous le tapage d'un tambour et morcelées sous les couleurs militaires » (Quicherat, III, p. 128). Un préfet dira en 1816 à propos des élèves de Nantes : « Les jeunes gens, élevés avec l'idée qu'ils sortiraient du lycée pour aller à l'armée, regardaient comme superflue l'instruction qu'on leur donnait. »

2. Emond, *Histoire du collège de Louis-le-Grand*, p. 265.

A l'étude régnait « une insupportable puanteur ». En classe, le pensum punissait les devoirs négligés, les leçons mal sues ; pour les incartades graves le maître employait la férule, c'est-à-dire une palette de cuir, épaisse d'environ deux doigts¹.

Voyons maintenant les souvenirs de l'économiste Adolphe Blanqui sur le lycée de Nice. Il y avait là cinq à six cents élèves dirigés par un proviseur actif et inflexible ; les maîtres d'études étaient presque tous des prêtres, les instructeurs militaires des soldats. Chacun devait le matin faire son lit, brosser vêtements et chaussures. Quand on arrivait en classe, les professeurs, libres de tout souci quant au maintien de l'ordre, pouvaient se montrer aimables et encourageants : tel était Maillet-Lacoste, un humaniste au cœur d'or, qui expliquait aussi bien les auteurs anciens que les discours de Mirabeau et les fragments de Rousseau. « Cette éducation martiale et sévère, conclut Blanqui, m'a seule appris à traverser les orages de la vie². »

Les familles qui redoutaient ce régime n'avaient que l'embarras du choix entre les nombreuses pensions fondées au temps des écoles centrales. Beaucoup étaient de simples entreprises commerciales, montées par ceux que la langue familiale appelle des « marchands de soupe » ; elles em-

1. Louis Lambert.

2. *Revue de Paris*, 15 avril et 1^{er} mai 1916. Joubert a tracé un joli portrait de Maillet-Lacoste (*Pensées*, II, p. 435).

ployaient un personnel des plus suspects. Les inspecteurs généraux, chargés de visiter les pensionnats de Paris, prescrivirent en deux ans l'exclusion de près de quatre cents maîtres, « dont l'ignorance et les mœurs grossières étaient les moindres inconvénients¹ ». — Certaines pensions, simples écoles primaires, enseignaient les éléments du latin afin d'arburer l'enseigne lucrative d'école secondaire. Mais quelques institutions parisiennes furent dirigées par des éducateurs de premier ordre, tels que Lanneau et Liautard.

Victor de Lanneau, moine théatin qui dirigeait déjà un collège en 1789, avait prêté serment à la Constitution civile et soutenu les idées nouvelles. Entre 1798 et 1800 il ressuscita l'ancien collège de Sainte-Barbe, en envoyant une partie de ses élèves suivre les cours des écoles centrales, puis des lycées parisiens. Son autorité naturelle, son dévouement aux élèves, ses initiatives heureuses le firent combler d'éloges par tous les chefs de l'instruction publique, depuis François de Neufchâteau jusqu'à Fontanes. Quand le lycée Charlemagne s'ouvrit, on pria Lanneau d'y envoyer un groupe de ses élèves, malgré la distance, pour donner à leurs compagnons de bonnes habitudes de travail.

Liautard était, au contraire, un ennemi de la Révolution ; il fonda en 1804 la maison qui de-

1. Guizot, *Essai...* p. 106.

vait plus tard devenir célèbre sous le nom de collège Stanislas. Ici la religion tenait la première place et pénétrait toute la vie du collège ; quant aux études, elles s'inspiraient des méthodes anciennes. Aussi la maison de la rue Notre-Dame des Champs attira-t-elle vite les familles, royalistes ou ralliées, qui appartenaient à l'ancienne noblesse ; Liautard évita d'ailleurs habilement de porter ombrage aux autorités impériales. Avec un esprit différent, il révéla des qualités pédagogiques égales à celles du fondateur de Sainte-Barbe¹.

En province comme à Paris les pensions pululaient ; on trouvait là aussi le meilleur et le pire. A Lyon, les inspecteurs généraux constataient la faiblesse de leur enseignement ; à Rouen ils signalaient huit institutions sur dix où les classes étaient au moins aussi fortes qu'au lycée². Les maîtres de pensions profitaient de la discipline militaire imposée aux élèves de l'Université pour montrer aux parents la différence entre leurs maisons, plus humaines, plus familiales, et les « casernes » de l'Etat. Beaucoup se dispensaient d'envoyer leurs élèves au lycée. Grand fut

1. Quicherat, t. III ; *Histoire du collège Stanislas*. On cite de nombreux traits de générosité, à l'actif de Liautard et surtout de Lanneau, envers des élèves dont les familles étaient subitement ruinées.

2. Aulard, p. 296. Une petite ville comme Étampes en 1901 ne comptait pas moins de douze pensions, dont une tenue par un perruquier (Forreau, *Le collège Geoffroy Saint-Hilaire*, (1910).

leur émoi quand une circulaire du grand maître, à la fin de 1810, le leur imposa. A Lyon, ils trouvèrent un biais ingénieux pour ne pas obéir : plusieurs s'installèrent si loin du lycée qu'on dut renoncer à faire faire aux élèves le trajet quatre fois par jour. La circulaire en général fut appliquée ; le souci commun des études créa souvent des rapports amicaux entre proviseurs et chefs d'institutions¹.

Bien plus que les institutions privées, les petits séminaires échappaient à l'action de l'Etat. L'auteur du Concordat, comblé d'éloges par le clergé, leur avait accordé un régime de faveur ; aussi le Conseil de l'Université, par le règlement de 1809, fit-il une situation privilégiée aux maisons « qui auraient pour objet spécial de préparer les jeunes gens à l'état ecclésiastique ». Quelquefois, comme à Barcelonnette, c'était le collège communal lui-même qui formait les prêtres ; à Saint-Malo l'école secondaire ecclésiastique devint collège communal² ; à Saint-Omer le principal, l'abbé Poillion, ancien émigré, décida l'évêque à envoyer les élèves du petit séminaire suivre les classes du collège. Mais le plus souvent les petits séminaires furent des concurrents dangereux, parce qu'ils

1. Liautard énuméra, dans une note au Conseil, les difficultés qu'entraîneraient les courses quotidiennes : « chapeaux égarés, chaussures disparues, livres confondus, cahiers pris les uns pour les autres ». Il dut quand même se soumettre (*Histoire du collège Stanislas*, p. 131).

2. Aulard, p. 300.

accueillirent d'autres enfants que les futurs prêtres. L'Université avait beau, d'après ses règlements, prendre pour base les préceptes de la religion catholique ; bien des familles trouvaient que celle-ci n'avait point dans l'éducation de l'Etat une place suffisante. Des raisons matérielles s'ajoutaient aux motifs religieux. « Ces collèges, écrivait le préfet de l'Orne en 1809, sont inférieurs sous tous les rapports aux écoles secondaires ;... la proscription qu'on y fait des sciences exactes et de l'histoire y réduit l'instruction à quelques notions superficielles de latinité et de théologie ; mais comme on y présente aux parents et aux enfants l'exemption de la conscription comme un but certain, les collèges se peuplent promptement aux dépens des autres écoles »¹. Enfin les petits séminaires, affranchis de la rétribution universitaire, ne faisaient payer qu'un prix de pension modeste. Dans certains d'entre eux les Jésuites avaient reparu sous le nom de Pères de la Foi ; celui de Belley, par exemple, eut pour élève Lamartine de 1803 à 1808².

Napoléon prévenu chargea le ministre de la Police de demander une enquête aux préfets : ils devaient à la fois réunir les preuves d'une concurrence illicite et savoir si l'on enseignait « l'histoire glorieuse de la quatrième dynastie ». Les réponses mirent en relief la propagande active et

1. *Annales révolutionnaires*, IV, p. 639.

2. V. Lacretelle, *Les origines et la jeunesse de Lamartine*, 1911.

heureuse du clergé ; aussi le décret du 15 novembre 1811 eut-il pour objet de compléter le monopole. Non seulement les institutions privées durent envoyer leurs élèves aux classes du lycée ou du collège de la ville, mais, si ce dernier disposait de locaux suffisants pour l'internat, elles ne pouvaient recevoir de pensionnaires âgés de plus de neuf ans. Chaque département aurait au plus une école secondaire ecclésiastique, située dans la même ville qu'une maison universitaire dont ses élèves suivraient les classes¹.

Ce rigoureux décret eut quelques résultats. Certaines maisons ecclésiastiques, telles que Belley, durent fermer ; d'autres, comme Sorèze et Juilly, durent se laisser transformer en lycées. Il fut question de convertir également Sainte-Barbe en lycée, avec Lanneau comme proviseur. Mais, grâce à l'indulgence de Fontanes et de ses amis pour le clergé, le « blocus universitaire » ne fut jamais complet. Quant à « l'histoire de la quatrième dynastie » on fit beaucoup pour la rendre populaire. Dans plus d'un lycée, toutes les classes supérieures avaient des sujets de compositions choisis pour fournir l'occasion d'exalter Napoléon².

1. Schmidt, *La réforme de l'Université impériale en 1811*.

2. Poumiès de la Siboutie, *Souvenirs*, p. 68. A Orléans, le préfet en 1810 écrivit au maire : « Un point essentiel est de s'assurer que les compositions de différentes espèces données à faire aux élèves se dirigent fréquemment vers l'admiration et la reconnaissance qu'ils doivent à notre immortel empereur et au gouvernement actuel. »

Les lycéens n'avaient pas besoin de cela pour l'admirer. Beaucoup de boursiers, appartenant à des familles de fonctionnaires, éprouvaient « un amour tout-à-fait filial pour la personne de l'Empereur¹ ». Mais une bonne partie de la bourgeoisie française conservait sa répugnance pour les internats universitaires. Elle redoutait pour ses fils le contact avec certains jeunes gens qui avaient déjà fait la guerre². Elle redoutait également ces boursiers, conscrits de demain, qui affectaient des allures de vieux grognards. On cherchait à désarmer ces défiances en nommant des proviseurs comme l'abbé de Champeaux, ancien aumônier de l'armée de Condé, à Bordeaux, ou l'abbé Nompère de Champagny, frère d'un ministre de l'Empire, à Lyon ; mais ces grandes villes indépendantes ne se laissèrent pas séduire. « Il était plus facile, dit Cournot, à l'empereur Napoléon I^e dans sa toute-puissance, d'envoyer 100.000 conscrits de plus sur les champs de bataille de l'Espagne et de la Russie, que d'obtenir de la confiance ou de la déférence des familles mille pensionnaires de plus pour ses lycées »³.

1. Blanqui, *Souvenirs*.

2. Les boursiers du Prytanée, revenus de la guerre, furent dispersés dans les lycées en 1802 : « ces colonies, dit Guizot, y firent, sous le rapport tant de la discipline que de la morale, un mal que dix ans de soins assidus ont eu peine à guérir » (*Essai...*, p. 63).

3. *Des institutions d'instruction publique*, p. 11.

CHAPITRE III
L'UNIVERSITÉ
SOUS LA RESTAURATION

I

Les haines soulevées par le monopole universitaire se firent jour dès que l'Empire tomba. Chateaubriand, écrivant son pamphlet *De Buona-partie et des Bourbons*, ne ménagea pas le corps dirigé par son ami Fontanes ; dans ces écoles, dit-il, les enfants « devenaient irréligieux, débauchés, contempteurs des vertus domestiques » ; et il flétrit la rétribution imposée à tous les parents. L'abbé Félicité de la Mennais fut plus violent encore dans une brochure sur *l'Université impériale*. On dit qu'elle a pour base les préceptes de la religion. « Qu'est-ce que les préceptes de la religion catholique, sinon la morale de l'Évangile, qui appartient également à toutes les sectes chrétiennes ? On exclut donc le dogme par ce seul mot, et l'on proclama l'indifférence des religions ou le déisme, qui n'est, dit Bossuet, qu'un athéisme déguisé. » Les élèves sont accoutumés à l'indiscipline ; les maîtres offrent un « assem-

blage incohérent d'hommes différents de moeurs, d'habitudes et de principes, de chrétiens et de philosophes, de célibataires et de pères de famille ». Avant tout il faut détruire l'Université : « L'ignorance vaut mieux que la corruption. » En attendant le retour des Jésuites, la liberté d'enseignement fera naître les collèges nécessaires, qui seront mis sous la surveillance des évêques pour ce qui concerne les mœurs et la doctrine.

Fontanes, après avoir voté au Sénat la déchéance de Napoléon, demeura grand maître et fit de son mieux pour justifier la confiance du roi. Dès le 18 avril 1814 une circulaire supprima le régime militaire dans les lycées et déclara la messe obligatoire ; une autre, le 30 juin, demanda aux recteurs de faire porter les compositions finales sur « les heureux événements récents »¹. On retournait les procédés de Napoléon contre lui. Dans l'ouest surtout, le pays de la chouannerie, on fit du zèle ; des inspecteurs généraux y furent envoyés pour épurer le personnel des élèves et des maîtres ; les internes, entièrement séparés des externes et du monde extérieur, devaient être conquis par la prière, la messe quotidienne, la confession mensuelle, aux idées religieuses et conservatrices².

1. A Paris le sujet de vers latins proposé au concours général fut le testament de Louis XVI; en quatrième on donna comme composition l'éloge du dauphin, fils de Louis XV.

2. Poirier dans *Revue internationale de l'enseignement*, 1914.

Parmi les administrateurs choisis par Fontanes, beaucoup étaient satisfaits du retour des Bourbons. Poillion, le principal de Saint-Omer, accourut en Angleterre pour saluer Louis XVIII. D'autres affirmèrent, parfois sans discrétion, leur royalisme de fraîche date¹. Néanmoins les vainqueurs demeuraient hostiles, et les attaques se multiplièrent contre l'Université². L'ordonnance royale du 17 février 1813 parut devoir lui donner le coup mortel, en mettant à sa place dix-sept Universités régionales. Mais un mois plus tard le roi dut s'enfuir à Gand ; Napoléon rétablit l'Université impériale dont Lebrun, duc de Plaisance, devint le grand maître.

Quant aux élèves, c'étaient en majorité des admirateurs de l'Empereur ; leurs sentiments s'exaltèrent encore à la fin de 1813 et en 1814, quand

Voici quelques lignes du règlement promulgué par ces inspecteurs généraux : « Il faut que les supérieurs, les employés et tous les hommes qui habitent les lycées remplissent les devoirs de la religion, approchent des sacrements... Leur devoir est même d'aller au delà de la règle commune ; et ils ne peuvent conserver leur place s'ils négligent d'établir, par leur exemple, la discipline religieuse... » (Péan dans *Annales de Bretagne*, t. XX, p. 292).

1. Le proviseur de Versailles fit commencer ainsi le palmarès de 1814 : « Au nom et sous les auspices de la Très Sainte Trinité ; pour l'utilité et l'encouragement de la jeunesse, pour l'intérêt et le bonheur de la société ; l'an de la Rédemption du genre humain 1814, le vingtième du règne de Louis le Désiré et premier du rétablissement des Bourbons sur le trône de France... »

2. V. Poirier dans *Révolution française*, 1909.

les lycées de l'intérieur ouvrirent leurs portes aux boursiers des régions évacuées par les armées françaises. Ces jeunes gens élevés dans la passion de la gloire, enfiévrés par les nouvelles de l'invasion, reçurent tout à coup l'ordre de renier leur passé, de témoigner amour et fidélité aux Bourbons qu'ils ne connaissaient pas ; avec toute l'intransigeance de cet âge, ils crièrent leur mépris aux administrateurs qui donnaient l'exemple de pareilles palinodies. A Nice les lycéens, à qui l'on distribuait les cocardes blanches, les piétinèrent avec rage et retirèrent pieusement de leurs chapeaux les cocardes tricolores¹. La substitution de la cloche au tambour provoqua plusieurs émeutes. Bien rares furent les collèges comme Vannes, où la Restauration souleva de l'enthousiasme, où les élèves s'armèrent aux Cent-Jours contre « l'usurpateur ».

Les étudiants, à la différence des lycéens, avaient pris dans les Facultés le goût de la liberté politique ; le retour de l'île d'Elbe les indigna, et plusieurs d'entre eux à Paris, surtout des normaliens entraînés par Victor Cousin, s'enrôlèrent parmi les volontaires royaux². Mais dans les lycées la joie fut grande : on allait enfin échapper à la messe obligatoire³ ! Le retour de la cocarde

1. Blanqui, *Souvenirs*.

2. V. *Souvenirs de Dubois dans la Quinzaine*, 16 décembre 1901.

3. *Les Cahiers d'un rhétoricien de 1815* contiennent le jour-

tricolore acheva d'enthousiasmer les élèves, dont beaucoup s'offrirent comme soldats. Parmi les proviseurs et les professeurs, la plupart acceptèrent Napoléon comme ils avaient accepté Louis XVIII, comme ils allaient l'accepter de nouveau, avec résignation. D'autres furent franchement heureux de la chute des Bourbons. Quelques royalistes refusèrent de les abandonner. Citons seulement la belle lettre qu'un modeste principal du Midi écrivit au recteur de Montpellier : « Vous me demandez un serment que je ne crois pas devoir prêter. Il n'y a pas plus de six mois que j'ai prêté ce serment de fidélité à un autre. Je ne puis pas regarder de pareils engagements comme illusoires et non avenus... Je ne prétends en aucune façon me déclarer le champion d'aucune cause ni d'aucun parti... Je veux être aussi soumis, aussi respectueux, aussi obéissant que qui que ce soit, mais il répugne à ma façon de penser de prêter un nouveau serment¹. »

Après les Cent-Jours le gouvernement, au lieu d'appliquer l'ordonnance du 17 février, conserva l'Université, comme les autres instruments de la

nal tenu du 12 mars au 3 juillet par Bary, élève au lycée Charlemagne. Ses camarades, au moment où l'on sonne la messe, se précipitent vers la cour en criant : « A bas la calotte et les calotins ! » Survient le proviseur, de Wailly, qui « à coups de pieds, à coups de poings, tombe sur la bande fugitive », et la ramène à la messe ; il y assiste lui-même, pour la première fois de l'année.

1. *Mémoires de Candolle*, p. 561.

centralisation napoléonienne, pour l'utiliser à son profit. Les attaques des royalistes continuèrent pourtant pendant quelques années : l'ouvrage anonyme de Fabry surtout fut un véritable arsenal où puisèrent les écrivains de droite¹. L'Université rencontra aussi d'habiles défenseurs comme Guizot et l'infatigable Ambroise Rendu.

II

Parmi les hommes qui dirigèrent pendant quinze ans l'instruction publique, trois personnages dominent et représentent les diverses époques du régime : ce sont Royer-Collard, Frayssinous et Vatimesnil. Tous les trois sont catholiques et royalistes, mais ils entendent leur mission de manières bien différentes. Royer-Collard fut de 1818 à 1820 président de la commission royale d'instruction publique, substituée pendant quelques années au Conseil de l'Université ; lui-même possédait à peu près les pouvoirs du grand maître. Sans être un vrai janséniste, il tenait de Port-Royal la sympathie pour le gallicanisme, la défiance vis-à-vis des Jésuites. La Charte lui paraissait bonne parce qu'elle réalisait l'alliance de l'Etat et de la religion sans leur permettre de se confondre ; l'Université devait de même être monarchique et

¹. *Le génie de la Révolution considéré dans l'éducation, 1817-1818,*

religieuse tout en pratiquant loyalement le principe de la liberté des cultes. Il apporta donc dans la direction de l'enseignement cet esprit de compromis que le groupe doctrinaire s'efforçait de faire prévaloir dans la politique générale. Ses principaux collaborateurs, le protestant Cuvier, surtout les trois disciples de Port-Royal, Rendu, Gueneau de Mussy et Silvestre de Sacy, partageaient sa manière de voir. Seul l'ancien recteur de Pau, Eliçagaray, représentait la tendance ultra-royaliste : il disait, moitié sérieux, moitié riant, que les sept péchés capitaux étaient réunis dans la commission, et que lui-même incarnait la colère¹. Malgré une tutelle parfois ombrageuse sur les professeurs, l'administration dirigée par Royer-Collard ne commit aucun grave déni de justice². Revenu de ses projets de décentralisation (l'ordonnance du 17 février 1815 était son œuvre), il défendit souvent à la Chambre l'œuvre de Napoléon. « L'Université, disait-il, s'est élevée sur cette base fondamentale, que l'instruction et l'éducation publiques appartiennent à l'Etat et sont sous la direction supérieure du roi³. »

1. Il fut souvent ridiculisé par la presse de gauche pour ses discours exubérants, ses éloges perpétuels du célibat (v. La borde, et Quicherat, *Sainte-Barbe*, III, p. 177).

2. L'abbé Bertrand, précepteur du futur Napoléon III, écrivait en 1822 que depuis quinze ans il ne connaissait pas un exemple de professeur déposé (Stéfane-Pol, *La jeunesse de Napoléon III*, p. 123 *sqq.*).

3. 25 février 1817. Dans ce même discours il fait l'éloge sans

Le triomphe de la droite prépara une politique nouvelle, dont l'application fut bientôt confiée à Frayssinous ; on ressuscita pour lui le titre de grand maître (1822), puis on le fit ministre des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique. « Celui-ci, dit Cournot, n'était pas jésuite, mais sulpicien, c'est-à-dire qu'il représentait cette nuance extrême et affaiblie du gallicanisme qui touche au parti jésuite et ultramontain, et qui tient pourtant à s'en distinguer¹. » Inspecteur d'académie sous l'Empire, Frayssinous avait de bonnes relations avec le haut personnel universitaire ; un caractère prudent et conciliant lui fit écarter les bouleversements subits, les révocations en masse. Mais cette modération, qui paraissait à Lamennais une trahison, n'empêcha pas l'évêque d'Hermopolis de poursuivre son but avec une inflexible persévérence ; il s'agissait de mettre des ecclésiastiques à la tête des collèges, et de partager les chaires entre ecclésiastiques et laïques, en éliminant parmi ces derniers tous les mal pensants.

Citons quelques exemples. A Saint-Omer le di-

réserve de l'internat universitaire. Les collèges royaux, selon lui, « peuvent soutenir les regards les plus sévères, et le parallèle le plus étendu avec les meilleurs établissements d'instruction que la France ait vu fleurir dans son sein ». On se plaint d'eux à cause de leur discipline inflexible et salutaire ; la « tendresse aveugle » des parents préfère des pensions privées, disposées à la « funeste complaisance » qu'on exige d'elles.

1. *Souvenirs*, p. 74.

recteur du petit séminaire devint en même temps principal du collège : il lui assura une grande prospérité, mais remplaça par des prêtres les régents laïques, traitant durement l'un d'eux, un homme de cinquante-cinq ans obligé pour raisons de famille de ne pas quitter la ville. A Villefranche (Aveyron), le collège avait eu à lutter sous l'Empire contre le pensionnat ecclésiastique de l'abbé Marty ; celui-ci devint principal. On n'était point exigeant pour les ecclésiastiques à propos de grades universitaires : l'abbé Ramon, proviseur du collège royal de Pau, faisait passer le baccalauréat sans être bachelier. Dubois, le fondateur du *Globe*, qui avait figuré parmi les professeurs disgraciés, a plus tard exposé l'œuvre de la réaction catholique : « tous les anciens recteurs d'académie chassés, presque tous remplacés par des prêtres ; les trois quarts des proviseurs de collèges royaux, toutes les principautés de collèges communaux, occupés par des prêtres ; tous les professeurs indépendants, ou non affiliés aux congrégations, chassés de leurs chaires ; l'Ecole Normale détruite, ses élèves poursuivis dans toutes les directions¹... »

L'Ecole Normale fut, en effet, la principale victime de Frayssinous. On y réunissait des jeunes gens d'élite, à qui des répétiteurs bien choisis faisaient faire des études approfondies : c'était le

1. *Globe*, 21 juin 1828.

moyen de développer chez eux l'esprit scientifique, l'esprit critique, plutôt que l'esprit de soumission. D'après Fabry, les anciens normaliens devenus professeurs faisaient le désespoir des proviseurs¹. On avait mis à l'Ecole des surveillants pris dans les cadres de la police politique ; une pareille maladresse contribuait à rendre tous les élèves libéraux. Le gouvernement supprima l'Ecole Normale (1822), en donnant des postes à une partie des élèves, une subvention modeste aux autres².

Le clergé placé à la tête des collèges se trouva, s'il faut en croire l'abbé Bautain, au-dessous de sa tâche³. Ce jugement est peut-être excessif. Il y eut parmi ces prêtres administrateurs des hommes consciencieux qui prirent à cœur la prospérité de leurs maisons, qui les défendirent contre la concurrence des pensions ecclésiastiques privées. A Lyon, le recteur fit de son mieux pour désarmer les défiances du clergé envers le collège royal ; le proviseur, l'abbé Rousseau, fut disgracié parce qu'il ne réprimait pas suffisamment le

1. Fabry, III, p. 75. J'ai connu un normalien de 1816, Lodin de Lalaire ; malgré ses quatre-vingt-dix ans, une fureur juvénile l'animait quand il parlait de la Congrégation ou des Jésuites.

2. Cournot, *Souvenirs*, p. 75.

3. Le clergé, « dit-il, était déplacé, parce qu'on ne l'avait pas mis là surtout pour exercer son saint ministère et en vue du salut des âmes, mais principalement pour employer tous les moyens d'influence religieuse en faveur d'un intérêt humain... Il était encore déplacé, parce qu'il n'était pas au niveau des fonctions qu'on lui imposait, faute de préparation suffisante et d'antécédents ». (*De l'éducation publique en France*, p. 45).

libéralisme chez les élèves. C'est ce même proviseur à qui Edgar Quinet, alors collégien, garda une gratitude profonde parce qu'il put obtenir un coin où s'isoler et travailler à sa guise¹. Mais ces administrateurs déployaient une sévérité particulière à l'égard du personnel enseignant laïque. A Angers, le futur cardinal Régnier força tous les professeurs célibataires à coucher au collège². Ce qu'on pardonnait le moins, c'était la négligence à propos des pratiques du culte. A Vendôme, quatre professeurs qui refusèrent de suivre les exercices de la mission prêchée en 1824 durent quitter le collège. A Toulon, de 1815 à 1829, élèves et maîtres allaient chaque jour en corps à la cathédrale entendre la messe.

Réussissait-on ainsi à faire des élèves soumis, royalistes et pieux ? C'est le contraire qui est vrai. Les émeutes de 1814-15 se renouvelèrent plusieurs fois pendant quelques années. Puis vinrent des manifestations où se compromettaient les meilleurs des collégiens. Un jour les rhétoriciens de Paris envoyés au concours général s'abstinrent de composer, parce qu'ils devaient mettre dans la bouche de Sully un éloge des Bourbons³. A Louis-le-Grand, lors du banquet de la Saint-Charlemagne en 1824, quand le proviseur porta le toast au roi, personne n'y répondit ; l'exclusion

1. *Histoire de mes idées*, p. 193.

2. Destombes, *Vie du cardinal Régnier*, 1885, t. I.

3. De Serre, *Correspondance*, III, p. 564.

prononcée contre tous les jeunes lauréats présents décapita Louis-le-Grand au profit de son rival Henri IV¹. Les aumôniers avaient un grand rôle ; à Paris, les plus brillants des missionnaires et des conférenciers ecclésiastiques venaient seconder leurs efforts. Un rapport des aumôniers des collèges royaux parisiens, rédigé par Lacordaire, montra qu'ils obtenaient de faibles résultats².

III

Les pensions privées gardaient une clientèle nombreuse. Le Conseil de l'Université les surveillait de près et renforçait, même sous Frayssinous, la série des règlements qui assuraient le maintien du monopole ; mais elles profitèrent de la campagne menée sans relâche contre les internats des collèges royaux. A Paris Liautard, bien vu de Louis XVIII, reçut la permission d'inscrire un des prénoms du souverain sur la porte de sa maison, qui devint le collège Stanislas ; mais une mauvaise gestion financière l'obligea de quitter son poste de directeur. Une autre institution, fondée par quelques survivants de la communauté

1. Quicherat, III, p. 186.

2. Ce rapport est inséré dans le *Lacordaire de Foisset*. Sur le peu d'efficacité de cette propagande, nous avons le témoignage de deux élèves de cette époque : d'Althon-Shée (*Mes Mémoires*, I, p. 24) et Bautain (*De l'éducation publique*, I, p. 47).

barbiste antérieure à 1789, obtint de prendre le nom de Sainte-Barbe, tout comme la maison si brillamment dirigée par Victor de Lanneau. Il y eut désormais deux Sainte-Barbe : l'institution libérale que Lanneau, mal vu des ultras, gouvernait sous le nom de son fils, et l'institution royaliste que le recteur de Paris, l'abbé Nicolle, dirigea sous le nom de son frère¹. Cette dernière obtint comme Stanislas la faveur de devenir collège de plein exercice, d'organiser par conséquent ses classes de rhétorique et de philosophie à elle. Ses directeurs eurent soin d'y attirer comme maîtres l'élite des universitaires parisiens, et ceux-ci entretenaient chez leurs élèves, de tendances diverses, l'esprit de tolérance réciproque².

Tandis que Lanneau conservait fidèlement ses liens avec Louis-le-Grand, le collège royal Charlemagne vit venir à lui les élèves d'une maison nouvelle, l'institution Massin. Ancien préfet des études à Sainte-Barbe, et demeuré l'ami de Lanneau, Massin gagna la faveur des familles royalistes qui aimaient en lui l'ancien émigré, jadis officier de l'armée de Condé ; mais ce fut un esprit tout moderne qui inspira son œuvre. Un de ses

1. Quicherat, III, p. 161.

2. Un de ces élèves, Duruy, a rendu à ses maîtres ce beau témoignage : « Il me serait également impossible de dire si mes professeurs étaient catholiques, protestants ou libres penseurs ; je ne leur ai connu qu'une religion, celle de l'honneur et du beau » (Hauser, *Quelques souvenirs de Victor Duruy dans Grande Revue*, 1913). Cf. Nisard, *Souvenirs*, p. 28.

grands mérites fut d'attirer comme élèves ou répétiteurs des jeunes gens pauvres et laborieux, qui payaient une pension réduite et pouvaient ainsi poursuivre leurs études, en rendant service à l'institution par des succès au concours général ou par des conférences faites aux petites classes. Adolphe Blanqui, devenu chez lui répétiteur et secrétaire, fit venir à Paris son jeune frère Auguste, le futur révolutionnaire ; celui-ci remporta de si brillantes victoires que Massin le garda presque pour rien, avant de l'employer à son tour comme répétiteur¹.

Un autre chef d'institution, Morin, eut des idées pédagogiques vraiment neuves. Il n'hésita point à s'installer hors Paris, en pleine campagne, dans le bel immeuble de Fontenay-aux-Roses qui devint plus tard Sainte-Barbe-des-Champs ; là il appliqua en partie les méthodes de Pestalozzi, de Jacotot, et confia un cours de musique vocale à Wilhem, le créateur des orphéons. Un ancien recteur, Ordinaire, avait imaginé une méthode abrégée pour apprendre le latin ; Morin l'employa et, s'il faut en croire un de ses élèves, obtint des résultats remarquables que l'Université refusa de prendre au sérieux. Habile autant qu'audacieux, Morin obtint un jour que l'archevêque de Paris vint chez lui présider la distribution des prix ; une

1. Blanqui, *Souvenirs d'un étudiant* (*Revue de Paris*, 15 octobre 1918). Sur Massin, v. Quicherat, III, p. 120.

autre fois il s'assura la visite d'un inspecteur général, qui le combla d'éloges¹.

A côté de ces institutions de premier ordre Paris comptait beaucoup de pensions médiocres et mal tenues². En province, Lyon conservait son goût pour les institutions privées, bien que le recteur dénonçât la « nullité inerroyable » des études qu'on y faisait. Bordeaux avait, à côté du collège royal, quinze pensions ou institutions approuvées par l'Université ; deux seulement le méritaient, au dire du préfet Tournon³. A Toulouse, la pension Saint-Raymond « devait à sa couleur légitimiste et à l'honnêteté de son directeur une grande vogue dans le Midi... ; elle avait acquis une importance égale, sinon supérieure à celle du collège royal⁴ ». Mais les institutions devaient redouter de graves ennuis si le gouvernement les croyait hostiles à sa politique. La Restauration reprochait aux Bénédictins de Sorèze d'avoir mérité les éloges des conventionnels, d'avoir organisé l'enseignement moderne ; si l'équité d'Ambroise Rendu arrêta le procès intenté en 1823 à cette maison, elle dut renvoyer son directeur, et la décadence commença bientôt⁵.

1. Chon, *Impressions et souvenirs*, p. 30 ; Gout, *Viollet-le-Duc*, 1914, p. 12. La méthode Ordinaire fut appliquée en 1824 au collège d'Angoulême.

2. Blanqui en décrit plusieurs (*ibid.*)

3. Moulard, *Le comte de Tournon*, 1914, t. II, ch. 2.

4. Souville, *Mes souvenirs maritimes*, 1913, p. 7.

5. Rendu, *M. Ambroise Rendu*. Cf. G. de Nouvion, *Frédéric Bastiat*, 1905.

Si les institutions privées demeuraient sous la surveillance de l'Université, les petits séminaires après 1815 lui échappèrent complètement. Sous Napoléon les gallicans dont s'entourait Fontanes avaient essayé de prévenir cette séparation. Gueneau de Mussy écrivait alors : « Il s'agit aujourd'hui de rattacher l'éducation publique à la religion et de rendre aux dépositaires de l'instruction religieuse la seconde partie de leur ministère. S'ils ne répondent point à cet appel, s'ils refusent de se mêler à une institution qu'ils pourraient animer de leur esprit, s'ils sont cause que l'éducation de la jeunesse reste divisée en deux parts, l'une religieuse, l'autre savante et littéraire, s'ils lui font perdre ainsi le grand bien moral qui résultait autrefois de ce commerce d'études et de bons exemples entre les jeunes gens destinés à une vie plus parfaite et ceux qui devaient remplir les professions ordinaires de la vie civile, l'Église et la société porteront les suites de ce schisme originel^{1.} » Le clergé refusa de suivre ces conseils et, par l'ordonnance du 5 octobre 1814, fit affranchir les petits séminaires de toute sujexion envers l'Université. Plusieurs évêques dans la suite essayèrent de se faire donner, par un accord amiable, la haute main sur le collège communal de leur chef-lieu diocésain ; mais le plus

1. Cité par Ambroise Rendu, *De l'instruction secondaire*, p. 109.

souvent les conseils municipaux, malgré les avantages financiers des contrats qu'on leur présentait, les repoussèrent¹.

Les petits séminaires se multipliaient néanmoins, conduits par des prêtres qui voulaient servir à la fois le trône et l'autel. Le supérieur d'Angoulême amusait les élèves parce qu'il leur disait : « je me glorifie d'être *calotin* », et parce qu'il leur prodiguait les congés lorsque tous avaient bien crié *Vive le roi*² ! Dans huit diocèses les prélat confierent ces maisons aux Jésuites, récemment restaurés par Pie VII ; ils les ouvrirent non seulement aux futurs prêtres, mais à tous. Sainte-Anne d'Auray, par exemple, devint un collège accessible aux pensionnaires payants, qui eut bien-tôt 300 élèves. On remarqua plus encore les progrès de Montrouge, aux portes de Paris, et ceux de Saint-Acheul, ce collège du diocèse d'Amiens qui avait pour supérieur le P. Loriquet³. Presque tous les petits séminaires devinrent des collèges mixtes, dont les progrès mirent à néant le monopole universitaire.

1. Nous voyons des refus de ce genre à Digne, à Nogent-le-Rotrou, à Villefranche.

2. Blanchet, *Notice sur les écoles secondaires ecclesiastiques du diocèse d'Angoulême*, 1891, p. 51.

3. Butel, *L'éducation des Jésuites autrefois et aujourd'hui*, 1890 ; Burnichon, *La compagnie de Jésus en France*, t. II.

IV

La politique avait créé ce régime de faveur ; la politique y mit fin. Villèle vaincu entraîna Frayssinous dans sa chute, et le ministère Martignac promulgua les ordonnances de 1828, qui interdirent l'enseignement aux Jésuites et limitèrent à un maximum de 20.000 le nombre des élèves admis dans les petits séminaires. On sait que les évêques français, un moment résolus à lutter contre ces ordonnances, furent calmés par l'intervention de Rome. Elles étaient l'œuvre du ministre des cultes ; Martignac, par une nouveauté significative, avait créé un ministère spécial de l'instruction publique. Le premier titulaire de ce portefeuille fut Vatimesnil, qui mit une activité louable à réparer le mal fait avant lui ; beaucoup d'universitaires disgraciés par Frayssinous retrouvèrent place dans les collèges. Il acquit aussi une juste popularité en améliorant la situation matérielle des professeurs.

En somme, l'Université avait réussi à durer pendant la Restauration ; elle avait montré la force d'un corps bien organisé, qui possède un recrutement régulier, des cadres solides et un commencement de tradition. Mais au principe du monopole s'opposait celui de la liberté de l'enseignement. Les libéraux l'adoptèrent parce que la

logique le leur commandait. Benjamin Constant dès 1817, invoquant Adam Smith et Condorcet, refusait au gouvernement tout droit de contrainte¹. En 1828 trois associations libérales, la Société pour l'instruction élémentaire, la Société de la morale chrétienne, la Société des méthodes d'enseignement, ouvrirent ensemble un concours destiné à récompenser les meilleurs mémoires en faveur de la liberté d'enseignement². Un de leurs membres les plus actifs, Renouard, déclara que « l'unité d'enseignement est la chimère de tous les despotismes, politiques, scientifiques, religieux ». La Société de la morale chrétienne approuva ces théories, comme elle venait d'approuver le mémoire de Vinet en faveur de la séparation des Églises et de l'Etat ; le *Globe* les propagea dans le public lettré. La grande nouveauté de l'année 1828, c'est que les catholiques militants, exaspérés par les ordonnances contre les petits séminaires, adoptèrent une doctrine semblable, non sans recevoir les félicitations ironiques de leurs adversaires. Lamennais publia l'acte de naissance du catholicisme libéral dans

1. V. *Mercure de France*, octobre 1817. Voici la conclusion de son article : « En éducation, comme en tout, que le gouvernement veille et qu'il préserve, mais qu'il reste neutre ; qu'il écarte les obstacles, qu'il aplaïsse les chemins ; l'on peut s'en remettre aux individus pour y marcher avec succès. »

2. Le prix fut décerné, après la révolution, au mémoire de Prosper Lucas (*De la liberté d'enseignement*, 1831). Il est très médiocre, plein de généralités banales ou nuageuses.

un ouvrage retentissant, *Des progrès de la Révolution et de la guerre contre l'Église*¹. Mais la grande bataille engagée contre le ministère Polignac vint détourner l'attention publique du problème scolaire.

1. V. Georges Weill, *Histoire du catholicisme libéral*, p. 12, sqq.

CHAPITRE IV

LA VIE UNIVERSITAIRE SOUS LOUIS-PHILIPPE

I

Quand la Chambre des députés fit la Charte de 1830, elle promit que des lois pourvoiraient « dans le plus court délai possible » à divers objets, parmi lesquels « l'instruction publique et la liberté de l'enseignement ». Cette promesse fut tenue, pour l'instruction primaire, par la loi de 1833 ; l'enseignement secondaire demeura tel qu'il était. Les attaques cependant ne manquaient pas. Les disciples de Lamennais, Lacordaire en tête, ne voulurent pas attendre la loi future. Les saint-simoniens critiquèrent un plan d'études imité servilement du moyen âge¹. Les républicains blâmèrent le monopole de l'Université². Mais tous ces partis avaient le tort de compromettre les idées qu'ils défendaient. Le gouverne-

1. V. Georges Weill dans *Revue internationale de l'enseignement*, t. 31.

2. V. Georges Weill dans *Revue internationale de l'enseignement*, t. 39.

ment nouveau renonça vite à réformer l'Université comme il renonçait à séparer l'Eglise de l'Etat. La rupture de Lamennais avec l'Eglise découragea pendant quelques années ses partisans. D'ailleurs les grands universitaires arrivés au pouvoir, Cousin, Guizot, Villemain, admireraient l'œuvre napoléonienne : Guizot déclarait en 1837 à la tribune de la Chambre qu'on devait la maintenir tout entière, sauf des perfectionnements de détail¹.

De 1830 à 1840 il y eut donc une période où l'Université put se croire assurée de l'avenir. Les évêques se soumettaient aux ordonnances de 1828; la bourgeoisie, fière de sa victoire, envoyait ses enfants aux collèges royaux, où les fils de Louis-Philippe venaient s'asseoir à côté d'eux. Le collège royal de Lyon, qui avait 480 élèves en 1831, en comptait 894 en 1847; celui d'Orléans en 1848 possédait 120 pensionnaires de plus qu'en 1831. Débarrassé d'une tutelle ombrageuse, le corps universitaire montrait cet esprit libéral qui permit aux professeurs de toute origine d'y enseigner, aux élèves de toutes les confessions d'y faire leurs études. Le gouvernement encourageait ces traditions. Quand un député se plaignit qu'on eût conservé dans l'Université les ecclésiastiques nommés par le régime précédent, Odilon Barrot lui répondit qu'il ne devait y avoir pour eux ni

1. Séance du 15 mars 1837.

privilège ni exclusion, et le ministre de l'instruction publique affirma aussi qu'on examinerait uniquement la capacité professionnelle de chacun d'eux¹.

L'Université connut donc alors une de ces périodes calmes et prospères où l'on peut le mieux étudier le caractère d'une institution. Pour faire cette étude nous avons un guide commode, le rapport d'ensemble présenté au roi par le ministre Villemain le 3 mars 1843². Il a besoin, comme tout document officiel, d'être complété, contrôlé par d'autres témoignages. Mais nous pouvons lui emprunter quelques chiffres que le gouvernement seul était à même de recueillir. En 1842 les collèges royaux (les lycées de l'Empire) sont au nombre de 46, dont 5 à Paris, et renferment 18.697 élèves³. Les 312 collèges communaux comptent 26.584 élèves⁴. 102 institutions (dont 23 reconnues comme maisons de plein exercice)

1. Séance du 22 janvier 1831. « Ne nous lassons pas de répéter qu'aux environs de 1830 l'Université de France a offert le spectacle réel d'une société idéale, d'une société où toutes les opinions et tous les cultes se rencontraient non seulement sans se combattre, mais avec une parfaite bonne grâce » (Mézières dans le *Temps*, 17 février 1914).

2. *Moniteur* du 8 mars.

3. Voici des chiffres comparatifs : 9.068 élèves en 1809, 14.492 en 1813 (après l'aggravation du monopole), 10.640 en 1818, 15.087 en 1829. Ceux de 1842 comprennent 2250 boursiers, 5.770 pensionnaires payants, 5.544 externes libres, 5.123 externes d'institutions et de pensions.

4. 18.507 en 1809, 26.492 en 1812, 18.559 en 1816.

et 914 pensions envoient aux collèges une partie seulement de leurs internes. Le total pour l'enseignement secondaire est de 69.341 élèves, auxquels s'ajoutent les 20.000 élèves autorisés à suivre les petits séminaires. Villemain fait observer que ce total n'est pas considérable pour un pays peuplé comme la France, et que l'ancien régime offrait des collèges plus nombreux¹. Il faut ajouter que la monarchie censitaire désirait en éloigner les enfants du peuple : l'accroissement du nombre des pensionnaires payants alla de pair avec la réduction graduelle du nombre des bourses².

Les ministres furent tantôt des politiciens d'une compétence médiocre, tantôt des hommes illustrés dans le professorat, comme Guizot, Cousin et Villemain ; joignons-y Salvandy, un « laïque » passionné pour les questions d'enseignement. Ces ministres éphémères avaient pour les seconder un organe permanent, le Conseil de l'Université. Comme on avait cessé d'y nommer les conseillers

1. D'après ses chiffres, qui reposent sur des bases contestables, 1 élève pour 382 habitants recevait l'instruction secondaire avant 1789, et seulement 1 sur 493 en 1842. Le total actuel est à peine suffisant, ajoute Villemain, pour les besoins des carrières libérales et des fonctions publiques.

2. Au lieu des 6.000 bourses promises par Napoléon, il n'y a plus en 1842 que 2.774 bourses entières ou partielles, dont 1.691 données par l'Etat, 171 par les départements, 891 par les communes, 21 par des fondations privées. Il faut y ajouter les remises de frais d'études. L'Etat donne seulement 120 bourses entières.

annuels prévus par le décret napoléonien, le Conseil ne comprenait plus que huit membres immobiles. Chacun d'eux menait seul une branche d'études, présidant le concours d'agrégation, assurant à chacun l'avancement ou la disgrâce, toujours approuvé par ses collègues. La toute-puissance de Cousin en philosophie est demeurée célèbre ; elle ne dépassait guère celle de Poinsot en mathématiques, de Thénard en chimie, de Villemain ou de Saint-Marc Girardin en lettres. Ce système avait des avantages : chaque professeur était jugé par un maître illustre, qui le suivait dans sa carrière. Mais d'autre part le despotisme sans frein des conseillers pesait lourdement sur leurs subordonnés¹.

Les inspecteurs généraux, presque tous compétents et bien choisis, communiquaient les instructions du Conseil aux recteurs. Ceux-ci, un peu plus nombreux qu'aujourd'hui, étaient choisis parmi les proviseurs ou les inspecteurs d'académie, et non, comme maintenant, parmi les professeurs de Facultés. On trouvait parmi eux des hommes de tendances très diverses : un prêtre comme l'abbé Daniel, un catholique militant

1. Michelet l'a constaté : « Le professeur, dit-il, qui a un ennemi au Conseil l'aura toujours ; de là le découragement. » Autrefois les conseillers annuels « ramenaient au possible, au réel, au pratique, introduisaient dans le Conseil le mouvement et le progrès » (Monod, *Les idées de Michelet dans Revue Universitaire*, 1904).

comme Tardivel, et des voltaïriens comme Maurice Ranc ou des spiritualistes indépendants comme Patrice Larroque, l'intraitable philosophe qui attaqua les idées de Cousin aussi bien que le dogme catholique des peines éternelles¹.

Parmi les prêtres nommés administrateurs sous la Restauration, plusieurs quittèrent l'Université après 1830, soit pour refuser le serment, soit pour se tenir à l'écart du gouvernement nouveau ; quelques-uns, qui s'étaient trop compromis dans la politique légitimiste, furent destitués². On accomplit ainsi peu à peu, sans secousses, la laïcisation du personnel administratif. Mais l'Université manifestait un état d'esprit qui a malheureusement survécu, la tendance à mépriser les fonctions de chef d'établissement, à considérer la carrière de professeur comme plus digne d'un homme intelligent. « C'était un préjugé courant chez nous, dit un normalien de 1848, que l'administration se recrutait parmi les fruits secs de l'enseignement, et il y avait bien quelque chose de vrai dans ce préjugé »³.

Néanmoins la direction d'un bon proviseur de-

1. V. Georges Weill, *Patrice Larroque (Revue internationale de l'enseignement, 1914)*. Sur Ranc, le grand-oncle de l'homme politique, v. Ranc, *Souvenirs*, 1913, p. 9.

2. Ainsi l'abbé Régnier, proviseur à Angers, fit scandale, le jour de la distribution des prix de 1830, en voulant interdire la *Marseillaise* et conserver dans la grande salle le buste de Charles X (V. *Révolution de 1848*, décembre 1918).

3. Sarcey, *Souvenirs de jeunesse*, p. 190.

meurait la meilleure garantie de succès pour un collège royal. Parmi les ecclésiastiques, l'abbé Daniel fit pendant douze ans la fortune de celui de Caen. Il savait exciter l'émulation en invitant les meilleurs élèves à sa table, en faisant imprimer dans une brochure annuelle les meilleures copies de rhétorique et de philosophie. Très attaché aux études classiques, il ne négligeait pas les enseignements nouveaux et, pour aider aux progrès de l'histoire et la géographie, il fit peindre sur les murs des tableaux chronologiques et des cartes. La ville lui accorda tous les crédits qu'il demandait ; le caractère impérieux du proviseur s'alliait d'ailleurs avec une prudence toute normande lorsqu'il s'agissait d'entretenir les bons rapports avec l'évêché. Parmi les laïques citons un homme d'une valeur intellectuelle plus grande, le proviseur Théry à Versailles. Né dans cette ville, où il devint professeur, puis censeur, ses collègues le demandèrent comme proviseur en 1831 ; il garda ce poste jusqu'en 1844. Aidé par un conseil municipal dont il était membre, et par un préfet qui l'estimait, il agrandit sans cesse le collège pour faire face à l'afflux de nouveaux pensionnaires. Cet administrateur habile était en même temps un moraliste éducateur qui savait agir sur l'âme de ses élèves, qui unissait de solides croyances religieuses avec une grande liberté d'esprit. Sa vie occupée lui laissait le temps d'écrire des articles et des livres, de fonder et de

diriger une Société locale des sciences morales¹.

Si les qualités du proviseur avaient de l'importance dans un collège royal, on peut dire que dans tout collège communal c'était la valeur personnelle du principal qui assurait le succès ou l'échec. Dans 288 collèges sur 312 il gérait la maison à ses risques et périls, devant ainsi joindre les talents d'un habile économie à ceux d'un bon éducateur ; les communes préféraient ce système à celui de la régie, qui n'a rencontré que de nos jours la faveur publique. Le principal devait être aussi un diplomate patient : les dotations municipales, au lieu d'être accordées pour dix ans comme aujourd'hui, dépendaient chaque année du vote du conseil ; et celui-ci faisait la sourde oreille quand on lui parlait de réparer les bâtiments, de consolider les toitures, et surtout d'entreprendre des constructions nouvelles. Des marchandages continuels aigrissaient très souvent les rapports entre le maire, pénétré de sa puissance, et le chef du collège, soucieux de maintenir les droits de l'Université.

Néanmoins un bon principal savait triompher

1. Les censeurs étaient complètement subordonnés aux proviseurs. On préféra longtemps les censeurs célibataires, qui logeaient au collège. En 1833 le proviseur de Poitiers, annonçant que le censeur va faire venir sa femme, ajoute : « Je pense d'ailleurs que l'intention du ministre, qui sait bien qu'il a nommé censeur un homme marié, n'est pas de le séparer de sa femme » (Delfour, *Le 5^e centenaire du lycée de Poitiers*, 1906, p. 19).

de ces obstacles ; et les bons principaux n'étaient pas rares. A Lure un chef habile et actif obtint la construction d'un bâtiment neuf avec l'ouverture d'un pensionnat, ce qui fit admettre sa maison parmi les collèges de plein exercice¹. Il eut une autre récompense, le premier succès d'un de ses élèves au baccalauréat ; quand celui-ci revint, la musique, la municipalité, les professeurs, les élèves allèrent l'attendre sur la route de Vesoul et firent accueil au triomphateur. Le principal Romanet, au collège d'Arbois, inspirait à son élève Pasteur « quelque chose de plus que le respect et la reconnaissance : c'était de l'admiration². » Laurent, le futur beau-père du même Pasteur, nommé principal à Riom vers la fin de la Restauration, y trouva 3 élèves ; à son départ il y en avait 134, tant son dévouement et sa bonté agissante plaisaient aux familles³. A Pamiers le principal Choit, nommé en 1830, avait été successivement élève, maître d'études et régent dans le collège ; il fit régner une discipline sévère, tout en adressant aux maîtres ce sage conseil : « ne donner aucune punition à

1. D'après le rapport de Villemain, un collège de plein exercice, qui menait jusqu'au baccalauréat, devait posséder un nombre minimum de maîtres fixé par l'Etat. Les communes commençaient à demander la transformation de leurs établissements en collèges royaux ; l'Etat depuis 1841 ne l'accorda plus que moyennant des sacrifices matériels sérieux faits par elles.

2. Vallery-Radot, *Vie de Pasteur*, p. 12.

3. *Ibid.*, p. 54.

l'élève au moment de sa faute, mais l'avertir seulement ; et, à la fin de l'étude, la lui faire connaître avec calme et avec le ton de regret qui exprime le mal que vous éprouvez vous-même d'être dans l'obligation de punir. » Cet homme d'initiative réussit à établir la gratuité scolaire, osa dire qu'on faisait trop de latin, ouvrit des cours d'espagnol, d'italien, d'anglais et d'allemand ; le médecin du collège, à sa demande, fit un cours gratuit d'hygiène élémentaire. Choit rouvrit et rendit au culte l'église du collège ; en même temps il reçut, chose nouvelle à Pamiers, des élèves protestants, et demanda pour eux un aumônier. Le succès le récompensa bien que ses hardiessest furent parfois mal reçues par des chefs timorés. On pourrait citer bien d'autres principaux de valeur¹. Plusieurs d'entre eux joignaient à leurs multiples occupations la charge complète d'une classe.

II

Le personnel enseignant se recrutait maintenant d'une façon régulière. Les collèges royaux recevaient, dans les classes supérieures surtout, les professeurs formés par l'Ecole Normale. Frays-

1. Nommons, par exemple, Faverot à Saint-Omer, Couder à Uzès, Gresley à Semur, Moufflet à Saintes, Houel à Saint-Dié.

sinous, après l'avoir remplacée par des écoles normales régionales, reconnut son erreur et la rétablit sous le nom modeste d'Ecole préparatoire. Le gouvernement de Juillet lui rendit son nom et ne cessa d'en améliorer l'organisation. Longtemps installée dans les bâtiments délabrés du collège du Plessis, près de Louis-le-Grand, elle finit par posséder un immeuble neuf et bien construit. Aux examens d'entrée passés dans les académies, sous la présidence des recteurs, fut substitué un concours unique pour toute la France ; les enquêtes multipliées avant 1830 sur les opinions politiques et religieuses des candidats furent à peu près supprimées. Le concours attira une partie de l'élite intellectuelle de la jeunesse. Les élèves reçus trouvaient là pendant trois ans des professeurs de haute valeur. De 1830 à 1840 Victor Cousin dirigea l'Ecole sous divers titres : ce grand chef autoritaire, menaçant, mais toujours prêt à prodiguer aux jeunes gens son éloquence théâtrale et brillante, capable de mesures brutales et d'actions bienveillantes, séduit par toute promesse de talent, inspirait aux élèves un mélange de terreur, d'admiration et de scepticisme ironique. Lorsque son court ministère de 1840 l'éloigna, Dubois devint directeur. Cet ancien carbonaro, libéral et généreux, à la parole hésitante, saccadée, mais prenante, acquit une influence plus grande encore que son devancier sur une jeunesse qui appréciait chez lui la largeur

de l'esprit et la noblesse du caractère¹. La discipline devint plus douce et moins tatillonne qu'auparavant. Les normaliens travaillaient joyeusement, se passionnant pour toutes les questions du jour, mais sans avoir la pensée de quitter l'Université pour la presse ou pour toute autre carrière. « Le professorat passait pour mener à tout². »

En sortant de l'École Normale on devait devenir agrégé. Le Conseil royal s'était appliqué depuis 1815 à régulariser les examens, à créer des concours pourvus de programmes bien délimités. La politique sous la Restauration gênait quelquefois ces efforts ; à l'agrégation de philosophie, en 1827, on reçut des prêtres bien en cour et l'on élimina le futur ministre Léon Faucher, classé avant eux³. Depuis 1830 ces injustices disparurent. Aux agrégations de lettres, de grammaire et de philosophie s'ajouta l'agrégation d'histoire ; pour les sciences la spécialisation commença en 1840, quand les mathématiciens furent séparés des agrégés des sciences physiques et naturelles. Ces concours, auxquels pouvait se présenter n'importe quel licencié, normalien ou non, devinrent les régulateurs de l'enseignement secondaire⁴.

1. V. le portrait de Dubois par Eugène Manuel (*Lettres de jeunesse*, p. 52).

2. Sarcey, *Souvenirs de jeunesse*.

3. Léon Faucher, *Biographie et correspondance*, 1888, t. I, p. xii. Cf. G. Weill, *Patrice Larroque*.

4. D'après Villemain, les agrégés occupaient dans les collèges

Les agrégés nommés professeurs acquéraient une situation matérielle des plus modestes. L'Empire avait donné aux universitaires des traitements très faibles, soit pour des raisons financières, soit parce qu'il comptait leur imposer le célibat. Joubert, écrivant à Fontanes, lui reprochait sa « lésine », son « avarice ». et lui rappelait le mot d'un père à son fils : « Il faut qu'un métier nourrisse homme¹. » Royer-Collard disait à la Chambre des députés en 1820 : « L'instruction publique a ce noble privilège que, ne le cédant en importance et en dignité à aucun des services publics, elle est cependant, sans nulle comparaison, le plus faiblement rétribué. » Villemain, citant cette phrase en 1843, put dire qu'elle était toujours vraie. Dans les collèges royaux il y avait trois ordres de professeurs : ceux du premier ordre, les professeurs de philosophie, de rhétorique, de mathématiques spéciales et de physique, touchaient un traitement fixe dont le maximum était 3000 francs. À cela s'ajoutait « l'éventuel », institué sous l'Empire afin d'intéresser les professeurs au succès de leurs collèges. A l'origine il comprenait le dixième du prix de pension des internes

royaux 119 chaires de grammaire sur 159, 111 de lettres sur 154, 33 d'histoire sur 62 (l'agrégation était récente), 84 chaires de sciences sur 149. Etaient assimilés à eux les professeurs, encore nombreux, qui avaient eu des postes avant l'organisation régulière des concours.

1. Lettres des 28 et 30 octobre 1811.

payants et les deux tiers de la rétribution des externes ; cette somme était répartie entre les professeurs par un système assez compliqué. Vatimesnil en 1829 décida que le tiers de l'excédent ordinaire des recettes dans chaque collège royal serait partagé entre les professeurs exerçant depuis cinq ans au moins dans l'établissement ; ce fut le « boni Vatimesnil ». Dans l'ensemble, les traitements n'étaient peut-être pas inférieurs à ceux de 1914, si l'on tient compte du coût de la vie¹. Mais le fonctionnement de l'éventuel ne permettait pas de compter sur des revenus réguliers : la création d'une chaire nouvelle dans un collège prospère nuisait aux anciens professeurs ; à Paris, si le chef d'une grande institution faisait quitter à ses élèves un collège royal pour un autre, c'était une recette de 12.000 francs qui se déplaçait. Les professeurs ne possédaient pas l'avantage accoutumé des fonctionnaires, la sécurité du revenu.

L'esprit d'indépendance fut toujours marqué chez les professeurs de Paris. L'un d'eux sous la Restauration, Pierrot, comme le proviseur voulait appeler main forte pour réprimer un tapage à une distribution des prix, s'écria : « Je m'oppose

1. En 1835 Croiset, sortant de l'Ecole Normale, trouvait à Poitiers un petit appartement meublé pour 16 francs par mois et une pension exquise (avec repas à 10 h. et 6 h.) pour 50 francs (notice sur lui dans *Annuaire de l'Ecole Normale*, 1898). Sur les traitements, v. Dejob dans *Revue internationale de l'enseignement*, 1913.

formellement à ce que la police de l'Université soit faite par la force publique. » Cela ne l'empêcha pas de devenir plus tard proviseur de Louis-le-Grand. Un autre, l'helléniste Planche, traduisit aux insurgés, le 27 juillet 1830, un passage de Polybe sur la façon de faire une barricade¹. Guillard, professeur de mathématiques à Louis-le-Grand, n'avait pas craint de fonder en décembre 1829 un journal pédagogique, la *Gazette des Ecoles*, qui louait l'œuvre de Vatimesnil, mais qui attaquait violemment le Conseil de l'Université. Celui-ci, taxé de tyrannie et d'incompétence, prononça contre Guillard la peine de la réforme, la plus grave de toutes ; la révolution de Juillet survint à point pour la faire annuler. Guillard continua quelque temps sa campagne ; mais ses collègues, attachés au gouvernement nouveau, ne voulaient pas le gêner par leurs critiques, et une sorte de pudeur les empêchait de réclamer publiquement l'amélioration de leur sort.

Les professeurs de Paris avaient d'ailleurs de sérieux avantages : les cours dans les pensions et les leçons particulières donnaient à la plupart d'entre eux un complément de ressources, acheté par de grandes fatigues. Les hommes de valeur préféraient un collège royal de Paris à une Faculté de province, où l'on gagnait moins, où l'on n'avait pas d'étudiants. Le professeur parisien,

1. Chauvin, *Histoire des lycées de Paris*, p. 88 et 89.

inamovible en fait, trouvait des élèves intelligents, qui s'intéressaient à ses leçons. Ces anciens normaliens, élevés dans le culte des lettres, aimaient les classiques et parvenaient souvent à les faire aimer de leurs élèves ; Virgile et Horace leur paraissaient doués d'un charme toujours nouveau.

Les professeurs des collèges royaux en province étaient moins considérés, moins indépendants que leurs collègues parisiens ; néanmoins l'agrégation leur donnait une place dans l'aristocratie universitaire. Quant aux régents de collèges, bien que le nombre des licenciés fût assez restreint, on trouvait souvent parmi eux beaucoup d'excellents pédagogues¹ : mais leur sort était peu enviable. Villemain constate que leur traitement moyen dépasse à peine 1200 francs, que dans les collèges de plein exercice quelques fonctionnaires seulement reçoivent plus de 2400 francs, et le vote annuel du budget municipal remettait ces traitements en question. Le bureau d'administration du collège, composé de fonctionnaires et de notables, ne se bornait pas à traiter les questions matérielles, mais prétendait surveiller les études. Les conflits entre maires et principaux retombaient souvent sur les régents. La bourgeoisie fit durement

1. Entre de nombreux témoignages, citons seulement celui d'un collégien de Tulle sur ses professeurs : « Je ne les ai pas revus depuis près de quarante ans, je ne les ai jamais oubliés » (Clément-Simon, p. 237).

sentir son pouvoir aux pauvres hères qui instruaient ses enfants¹.

III

Nous arrivons maintenant aux élèves. Après 1815, malgré les révoltes des premières années, le travail scolaire s'améliora aussitôt, parce que la guerre n'était plus en vue. « Le plus grand encouragement au travail, ce fut d'être sûr de vivre »². Sous Louis-Philippe les révoltes collectives devinrent très rares. La vie était dure cependant pour les internes dans ces maisons qui restaient moitié casernes, moitié couvents. Maxime Du Camp a tracé un sombre tableau de Louis-le-Grand : « j'y suis resté pendant neuf ans, dit-il, et pendant neuf années j'y ai souffert »³. Victor de Laprade n'a pas gardé meilleur souvenir du collège de Lyon⁴. Flaubert, lisant la description du collège de Vendôme, retrouvait dans *Louis Lambert* ses souvenirs d'élève à Rouen⁵. A côté de ces

1. « Jalouxés à cause de leur savoir, ridiculisés à cause de leur pauvreté, méprisés des bourgeois qui les payaient, les régents avaient sous la monarchie de juillet une situation peu enviable » (Fraudon, *Le collège d'Uzès*, p. 109). Même remarque faite par Boissonnade et Bernard sur l'attitude du bureau d'administration à Angoulême (p. 332).

2. Michelet, *Ma jeunesse*, p. 179.

3. *Souvenirs littéraires*.

4. *L'éducation homicide*, p. 130.

5. Descharmes, *Flaubert*, 1909, p. 28.

écrivains peu capables de se plier à une règle, voici un vieil universitaire qui raconte quel despotisme abrutissant on imposait aux internes de Rennes¹. Les règlements étaient aggravés par les maîtres d'études, la plupart âgés, « rebut de toutes les carrières, se vengeant de leur humiliation sur les enfants soumis à leur tutelle, poltrons envers les forts, cruels envers les faibles² ».

L'enseignement a laissé aux élèves de cette époque des souvenirs beaucoup plus favorables que la discipline. Des indociles comme Maxime Du Camp ont parlé avec sympathie de leurs professeurs. Des laborieux comme Deltour en ont parlé avec admiration³. Sans doute ces jeunes gens, conquis par le romantisme, se plaisaient à protester contre l'intolérance classique des universitaires ; ils s'amusaient à exaspérer des hommes comme cet honnête professeur de Louis-le-Grand qui s'écriait : « Ne me parlez pas de votre M. Hugo ; c'est un malfaiteur. » Mais eux-mêmes conservaient le respect des humanités. « Tout le monde, maîtres, parents et élèves, avait la foi, dit Sarcey ; tous croyaient également à la supériorité de

1. Desdevives du Dézert, *Mon père*.

2. D'Althon-Shée, *Mes Mémoires*, I, p. 18. Il montre, comme Maxime du Camp, les élèves beaucoup mieux disposés envers les jeunes maîtres venus là pour payer leurs frais d'études.

3. « Nous recueillions avec ardeur leurs leçons fécondes, nous vénérions leur caractère ; leur estime était pour nous la plus douce des récompenses » (Notice sur Deltour dans *Annuaire de l'Ecole Normale*, 1906).

l'enseignement classique, tel qu'il avait été formulé par les programmes. Le latin et le grec ne comptaient pas un seul sceptique... Les maîtres étaient soutenus, encouragés par cet assentiment universel »¹. L'usage des citations latines était général; on connaît cette séance où Guizot et Molé se jetèrent à la face tour à tour le mot de Tacite, *Omnia serviliter pro dominatione*. Villemain, dans son rapport ministériel, définissait le caractère de l'enseignement secondaire : « C'est l'ancien système de Port-Royal et de l'université de Paris, le système qui, depuis deux siècles, a formé pour la magistrature et les affaires tant d'hommes capables et d'esprits éclairés. »

Ce serait une grave erreur pourtant de croire à un âge d'or scolaire où toute la jeunesse communiait avec ses maîtres dans l'amour du passé. Plusieurs, et parmi les plus intelligents, trouvaient cet enseignement insuffisant. Guizot fut frappé de découvrir cette impression chez son fils : « François, écrivait-il à un ami en 1832, va faire sa philosophie et des mathématiques. C'est un nouveau monde ; il est dégoûté de l'ancien. Il a fallu toute sa douceur et sa confiance en moi pour que cette dernière année de grec et de latin ne lui fût pas nauséabonde. » Et Guizot d'affirmer sa fidélité à l'éducation classique, sans laquelle « on n'est qu'un parvenu en fait d'intelligence » ; mais « il y a là

1. *Souvenirs de jeunesse*, p. 182.

quelque chose, et quelque chose d'important à changer. L'enseignement est trop maigre et trop lent. Il y a trop loin de l'atmosphère intellectuelle du monde réel à celle du collège¹ ».

Rapprochons de cette confidence le tableau tracé par un brillant humaniste, chargé de lauriers scolaires. Voici ce que dit Edmond About : « L'Université, comme je l'ai connue en 1840, n'était guère qu'une fabrique de bacheliers. Le système avait pour centre le concours général des collèges de Paris, dernier critérium de ce qu'on appelait les fortes études. Les fortes études, de notre temps, consistaient à traduire le français en grec ou en latin, et réciproquement ; à traiter un sujet donné en prose française ou latine, et à badiner élégamment en vers latins. A ce programme renouvelé des bons Pères Jésuites, l'esprit moderne avait ajouté l'histoire, la philosophie, les sciences exactes et les langues vivantes. Mais l'étude des langues vivantes, n'étant pas primée au concours général, demeurait dans un discrédit absolu... L'histoire, étude un peu trop absorbante, était laissée à quelques élèves spécialistes... Quant

1. M^{me} de Witt. *M. Guizot dans sa famille et avec ses amis*, p. 138. Parmi ceux qui font des réserves plus sérieuses encore, citons le philosophe Paul Janet. Quand il faisait ses classes à Paris, « en général l'enseignement était très terre à terre, et pas beaucoup plus littéraire en rhétorique qu'en sixième ». L'entrée à l'Ecole Normale était facile, et plusieurs normaliens n'arrivaient pas à la licence (*Le Centenaire de l'Ecole Normale*, p. 268-9).

aux sciences exactes, il était de bon ton de les ignorer, si l'on ne se destinait pas à Saint-Cyr ou à l'École polytechnique. Pour ce qui est de la philosophie, on lui donnait un an tout plein, mais la philosophie n'étant alors que le développement de quelques lieux communs oratoires par M. Cousin pouvait compter comme une suprême année de rhétorique. En résumé, l'enseignement officiel ne tendait qu'à propager, étendre et perfectionner le maniement du grec et du latin. » Le résultat, c'est que « sur une classe de quatre-vingts élèves, dix ou douze s'intéressaient peu ou prou à l'insipide travail du collège¹ ».

About exagère l'ennui causé par ces travaux scolaires que ses amis et contemporains, Sarcey, J. J. Weiss, faisaient avec plaisir. Mais ils n'étaient point rares, ceux qui blâmaient cet enseignement purement formel, dominé à Paris par la hantise du concours général². Bientôt Jules Vallès allait proférer ses anathèmes contre cette éducation qui jetait sur le pavé des bacheliers pauvres, instruits, avides, et incapables de gagner leur vie³.

L'enseignement secondaire formait du moins

1. *Le Progrès*, 1864. p. 388-401.

2. Jules Janin, élève à Louis-le-Grand sous la Restauration, a montré tout l'enseignement de ce collège vicié par la préoccupation du concours général (*Jules Janin peint par lui-même*, en tête de *L'âne mort et la femme guillotinée*, 1883).

3. Nous trouvons des reproches semblables chez Got (*Journal*, p. 28), chez Eugène Pelletan (Edouard Petit, *Eugène Pelletan*, p. 14).

des professeurs lettrés, cultivés, amoureux du beau style et fins pédagogues¹; mais on leur reprochait de rester étrangers au véritable esprit scientifique. Un philologue, Emile Egger, blâmait discrètement leur mépris pour la grammaire². Un historien, Charles Lenormant, les déclarait faibles en grec³. Un jeune érudit, Ernest Renan, les trouvait trop indifférents à la science⁴. Quand les Français parlaient ainsi, on devine le mépris affiché par Thiersch, un professeur allemand plein de haine pour la France⁵. On peut se demander si la faiblesse politique de la bourgeoisie française vers 1848, sa stupeur effarée devant la révolution de février, ne s'expliquent point en partie par cette éducation qui faisait vivre la jeunesse dans une antiquité factice, dans le monde livresque du *Conciones* et du *Selectae*.

1. J. J. Weiss affirme que « le point culminant » de l'art d'enseigner fut atteint chez nous vers 1840 (*Revue des Deux-Mondes*, 15 septembre 1873).

2. *La tradition et les réformes*, p. 328.

3. « Le pays de l'Europe où le culte de l'antiquité est le plus affaibli, le plus prêt à s'éteindre, c'est la France » (*Essais*, p. 50).

4. *Cahiers de jeunesse, passim*. « Rhéteurs et grammairiens, pas autre chose », écrit-il à propos des professeurs du collège Henri IV (5^e cahier, p. 27).

5. *Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts*, 2^e partie, p. 112, 206, 222.

IV

La question des plans d'études fut parfois abordée à la Chambre des députés. En 1837, le fils du philosophe qui avait inspiré le programme des écoles centrales, Victor de Tracy, blâma le maintien d'une éducation exclusivement littéraire : « Je suis déjà plus vieux, dit-il, que trois ou quatre sciences ; je suis né avant la chimie, avant la véritable physique, avant la géologie... Et vous prétendriez vous maintenir aux études d'il y a trois cents ans ! La chose n'est pas possible. »

Ce débat sur l'enseignement, continué pendant plusieurs jours, amena l'intervention d'Arago. De bonnes études littéraires sont nécessaires, dit-il : ceux des grands savants qui n'en ont pas fait avaient tous « quelque chose d'incomplet, d'inachevé ». Mais ces études n'exigent pas le latin et le grec ; laissons-les aux collèges royaux, et remplaçons ailleurs les langues mortes par l'étude sérieuse du français, jointe à celle d'une langue vivante qui serait choisie selon les besoins de chaque région française¹. Lamartine lui répondit

1. Séance du 23 mars 1837. Arago a des illusions sur l'efficacité de l'enseignement court : « Il n'est pas d'intelligence, toute simple qu'elle soit, qui n'apprenne l'allemand en deux années d'une manière satisfaisante. Pour le latin et le grec ce devrait être la même chose. »

pour montrer la nécessité de faire précédé l'éducation pratique, industrielle, par une éducation littéraire qui donne à la nation un fond d'idées communes : cette éducation doit reposer sur le grec et le latin, parce que les anciens eurent le sens du beau. Le tournoi oratoire entre le savant et le poète resta sans résultat pratique.

Le plan d'études conduisait au baccalauréat. Celui-ci ne prit que peu à peu le développement auquel notre époque l'a vu arriver. Sous l'Empire ce grade, peu recherché, fut donné, comme tous les autres, après une épreuve très sommaire¹. Après 1815 les choses se firent plus régulièrement; toutefois, malgré les désirs du Conseils de l'Université, ce fut toujours en fait une épreuve purement orale, subie après la philosophie, et qui inquiétait peu les élèves². Les jurys, composés de professeurs de Facultés, se montraient parfois si indulgents qu'on dut signaler cette faiblesse à la tribune de

1. Un lycéen de 1809, voulant être bachelier de philosophie, avertit son professeur qui lui demande de choisir quelques articles dans le cours. Puis l'examinateur s'oublie, pose une question non prévue. « Hum ! hum ! d'un tour de gosier je lui rends la mémoire, et il passe à une autre question sans attendre la réponse » (*Mahul, Souvenirs, dans Revue des langues romanes*, 1895).

2. « Nous nous sommes trouvés bacheliers à la fin de notre année de philosophie sans y avoir songé » (*Laprade, Le baccalauréat et les études classiques*, p. 40). Bautain, professeur à la Faculté de Strasbourg, affirme que, de 1815 à 1830, l'examen oral y donna d'excellents résultats (*De l'éducation publique*, p. 280).

la Chambre¹. Comme les Facultés étaient peu nombreuses, et les déplacements difficiles pour les candidats avant les chemins de fer, il y eut aussi des commissions d'examen, composées chacune des professeurs d'un collège royal sous la présidence du proviseur. Cela fortifiait l'action de ces maîtres sur leurs élèves, qui passaient l'examen devant eux. Mais les polémiques de plus en plus violentes contre l'Université firent déclarer ces commissions suspectes de favoritisme et d'injustice. Victor Cousin, ministre en 1840, introduisit définitivement au baccalauréat une épreuve écrite, la version latine, et décida qu'elle serait éliminatoire, avant l'examen oral. Cette mesure éleva le niveau de l'examen, tout en renforçant la domination du latin.

En somme, l'Université vers 1840 présentait l'aspect d'un bloc solide et bien construit. Mais elle allait être l'objet d'attaques redoutables, grâce à la campagne engagée par le parti catholique. Cette lutte a été racontée maintes fois dans tous ses détails ; je ne la rappellerai que pour faire connaître l'histoire de l'enseignement secondaire à la fin de la monarchie de juillet.

1. Dans une académie, des élèves médiocres de quatrième, après deux mois passés dans « une fabrique de bacheliers », arrivaient au succès. Au député qui signalait ces faits, le ministre, Guizot, répondit : « L'abus a été grave ; il est encore réel dans quelques localités » (séance du 20 mars 1837).

CHAPITRE V

LA LUTTE CONTRE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

I

Les institutions et les pensions laïques, moins nombreuses que sous Napoléon, mais plus importantes, atteignirent leur apogée sous Louis-Philippe¹. Les grandes institutions parisiennes étaient pénétrées de l'esprit universitaire ; non seulement elles envoyoyaient leurs élèves aux collèges royaux, mais les professeurs de ces derniers venaient faire chez elles des conférences complémentaires. Elles ressemblaient aux collèges par

1. D'après le rapport de Villemain, sur 102 institutions, 50 sont dans des localités qui n'ont pas de collège royal ou communal ; 40 envoient leurs élèves aux collèges ; 85 ont des classes intérieures, soit jusqu'à la fin de la seconde (elles sont 62), soit jusqu'à la fin de la philosophie (ce sont les 23 institutions de plein exercice). 40 institutions sur 102 ont des chefs ecclésiastiques. Sur 914 pensions, le département de la Seine en compte 107 ; 120 pensions ont des chefs ecclésiastiques ; 233 envoient des élèves à un collège royal, 62 à un collège communal, 619 à aucun collège.

leur dédain pour le confort matériel et pour l'éducation physique¹. Elles leur ressemblaient aussi par le culte des humanités et par un intérêt passionné pour le concours général. Celui-ci jouissait d'un tel prestige qu'on recherchait, qu'on se disputait les élèves capables d'y conquérir des prix. Louis Reybaud, dans *Jérôme Paturot à la recherche d'une position sociale* (1842), présenta la satire de ces mœurs scolaires. Le chef de l'institution Roustignac a découvert chez un de ses élèves la bosse du thème grec et l'entraîne exclusivement en vue de cette composition ; quand le père parle de lui retirer ce jeune homme, Roustignac s'indigne, voit là une manœuvre de son concurrent Barbichon ; heureux d'apprendre que la décision du père est due à des revers de fortune, il accorde la gratuité de la pension, moyennant un acte en bonne forme qui lui garantit son thème grec.

Ce régime présentait, à côté d'inconvénients évidents, quelques avantages sérieux. Quantité de jeunes gens pauvres et intelligents, venus de la France entière, ont pu achever ainsi leurs études à Paris et travailler pour la science. L'Ecole Normale a recruté de cette manière une partie de

1. Victor de Lanneau poussait très loin ce dédain. Ses élèves à Sainte-Barbe faisaient leur toilette dans la cour, sauf aux jours de froid glacial, et ils ne portaient jamais de pardessus à l'intérieur de la maison, même en hiver (Quicherat, III, p. 39 et *passim*).

ses meilleurs élèves. Tandis que le gouvernement, de plus en plus bourgeois, diminuait le nombre des bourses, l'enseignement privé les remplaçait par ses libéralités intéressées. Autour de Charlemagne, Massin disputait les bons élèves à Jaufret, à Verdet, à Favart ; Louis-le-Grand demeurait allié à Sainte-Barbe, qui reprit une vigueur nouvelle sous la direction de Labrouste. La pension Mathé-Lemeignan, où travailla Taine, et bien d'autres se montraient accueillantes aux lauréats. Plus d'un parmi eux conserva le souvenir de ces bienfaits¹.

Unis à l'administration universitaire par les études et les succès de leurs élèves communs, les chefs d'institutions avaient souvent avec elle des conflits financiers. En province, où la passion du concours général n'existe pas, les débats de ce genre étaient fréquents, la concurrence très âpre. Il y avait dans les grandes villes des pensions excellentes. Beaucoup d'autres étaient de vulgaires entreprises commerciales, comme celle dont Mistral, son ancien élève, nous a tracé l'amusant tableau². Comme les maîtres de pensions es-

1. Pasteur garda une vive reconnaissance à Barbet-Massin, directeur de l'institution Massin (Vallery-Radot, p. 27). Un vieux professeur mort en 1904, Duvernoy, parlait souvent de l'influence bienfaisante exercée sur lui par deux chefs d'institutions (notice sur lui dans *Annuaire de l'Ecole normale*, 1906).

2. *Mémoires et récits*, 1906, p. 66. Emile Ollivier, au contraire, fut élevé à Marseille dans une pension très bonne (Marie-Thérèse Ollivier, *Emile Ollivier*, 1919, p. 19).

sayaient d'esquiver l'obligation du stage scolaire, les recteurs et leurs subordonnés devaient exercer une surveillance minutieuse. De là des polémiques de presse, des brochures contre le monopole ; le système maladroit de la rétribution universitaire fit aux maisons de l'Etat des ennemis qui accueillirent sans déplaisir la campagne menée par le clergé.

Celui-ci, nous l'avons vu, dirigeait beaucoup d'institutions. La plus remarquable à Paris était le collège Stanislas : Liautard y avait inauguré la coutume d'emprunter à l'Université des professeurs, tandis que le clergé fournissait les administrateurs et les surveillants. Cette alliance dura désormais et permit au collège d'avoir simultanément Ozanam en rhétorique, Nourrisson en philosophie et Lenormant en histoire ; mais une direction médiocre vint compromettre quelque temps son existence. En province, les institutions ecclésiastiques eurent des fortunes variables : Salinis, puis Bautain entreprirent en vain de rendre à Juilly son antique prospérité ; mais le collège dirigé à Redon par les Eudistes eut à partir de 1838 un grand succès¹. Astreintes aux mêmes lois que les maisons laïques, ces institutions obtenaient facilement l'autorisation préalable².

1. Hamel, *Histoire de Juilly*, 1868 ; Le Gouvello, *Histoire du collège Saint-Sauveur*, 1913.

2. Cournot dit qu'à ce point de vue le monopole n'était pas

Dans les petits séminaires le clergé se sentait chez lui. Les directeurs ne devaient pas appartenir à des congrégations non autorisées, le total des élèves ne devait pas dépasser 20.000 : à part cela, les évêques organisaient ces écoles selon leur gré. Notons que ce chiffre de 20.000 était supérieur à l'effectif total des collèges royaux. Quelques petits séminaires purent, dans ces conditions, recevoir des élèves non destinés à la prêtrise. Celui du diocèse de Paris, Saint-Nicolas-du-Chardonnet, devint de 1837 à 1845 un établissement remarquable sous la direction de l'abbé Dupanloup. Il y groupa les fils de la noblesse, en appelant à côté d'eux des boursiers de familles pauvres ; un de ces derniers, Renan, a tracé un magnifique portrait du grand éducateur¹. En province, le petit séminaire de Langres fut développé sous l'impulsion de l'évêque Parisis ; ce fougueux adversaire de l'Université affirma que sa maison pouvait rivaliser avec les collèges royaux de Paris². Mais la faiblesse générale de l'enseignement dans les petits séminaires était constatée, non seulement par un prêtre frondeur comme l'abbé Guettée, mais par Bonnetty, le

gênant : du 1^{er} janvier 1830 au 1^{er} janvier 1844 il y eut 2118 autorisations, 198 refus, 57 ajournements (*Des institutions d'instruction publique*, p. 286).

1. *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*. V. *Histoire du séminaire de Saint-Nicolas-du-Chardonnet*, par l'abbé Schœnher, t. II, 1909.

2. Guillemant, *Parisis*, t. I, p. 284.

pieux directeur des *Annales de philosophie chrétienne*¹. Le mal venait surtout de ce qu'un prélat obligeait souvent ses prêtres à se charger d'enseignements auxquels rien n'eût été préparé².

Le protestantisme possédait peu de collèges confessionnels. Sous la Restauration quelques réformés avaient parlé d'en créer, parce qu'on signalait des actes d'intolérance dans les maisons de l'Etat ; mais Royer-Collard, puis Cuvier firent justice de cette accusation devant la Chambre des Députés³. Strasbourg conservait le « gymnase » fondé par Jean Sturm et pourvu de riches fondations ; vers 1830 il modifia ses méthodes vieillies et les rapprocha de celles des collèges royaux ; une étude sérieuse de la langue allemande rendait grand service aux jeunes Alsaciens, presque tous protestants, qui suivaient ses classes⁴. A

1. Guettée, *Souvenirs*, 1889. L'étude du latin elle-même avait baissé, d'après un prêtre qui enseigna de 1838 à 1847 (Cahour, *Des études classiques*, p. 59). About, qui passa deux ans au petit séminaire de Pont-à-Mousson, donne d'amusants détails sur l'esprit légitimiste des professeurs (*Le Progrès*, p. 386).

2. A Tours, le vicaire général Dufèdre, voulant créer au petit séminaire un enseignement scientifique sérieux, envoya l'abbé Bourassé à Paris étudier les sciences naturelles. Mais Bourassé, après les avoir enseignées quelque temps, fut chargé de l'archéologie, puis de la théologie (Casimir Chevalier, *L'abbé Bourassé. Tours, 1873*).

3. Séances du 15 février 1819, du 6 juillet 1820.

4. V. Rodolphe Reuss, *Le gymnase protestant de Strasbourg pendant la Révolution, 1891*.

Montbéliard un « gymnase » formait avant 1789 les pasteurs de la petite principauté soumise au duc de Wurtemberg. Pour le remplacer l'Université ouvrit en 1811 un collège destiné au même objet ; en 1817 elle imposa la nomination d'un régent catholique, mais tous les autres étaient protestants, et tenus de donner l'exemple des pratiques religieuses.

II

Le parti catholique, avant d'engager la campagne en faveur de la liberté de l'enseignement, entama une lutte fort vive contre la philosophie universitaire. Sous la Restauration, les professeurs de philosophie étaient souvent des prêtres ; dans beaucoup de collèges communaux c'était l'aumônier qui faisait cette classe. Les évêques avaient confiance dans ces professeurs et souvent envoyoyaient les séminaristes à leurs cours. Beaucoup de ces maîtres enseignaient la psychologie de Condillac ; on s'imagine à tort aujourd'hui que sa doctrine était en contradiction complète avec la religion ; Laromiguière et son disciple Saphary, professeur dans un collège royal de Paris, étaient condillaciens et catholiques¹. Sous Frayssinous

1. Le jeune Damiron, disciple de Cousin, nommé professeur à Falaise en 1816, y trouva un principal pieux et instruit, l'abbé Hervieu, qui aimait défendre contre lui la doctrine de Condillac. (Dubois, *Cousin, Jouffroy, Damiron*, p. 178).

on rétablit la règle d'après laquelle le cours de philosophie devait se faire en latin. Cet enseignement, donné d'après de vieux manuels comme la *Philosophie de Lyon*, et dans une langue morte, ne causait pas d'inquiétudes à l'Eglise. « Au milieu de ce jargon dans lequel le maître était plus embarrassé que l'élève, quelle pensée pouvait surgir¹? »

Les choses changèrent en 1830. Non seulement la classe fut faite en français, mais Cousin devint le roi de la philosophie. Les évêques légitimistes étaient mal disposés pour l'ancien carbonaro, le professeur libéral longtemps disgracié, le nouveau pair de France qui fit abolir la cérémonie commémorative du 21 janvier. En réalité, Cousin rêvait de réaliser l'alliance des « deux sœurs immortelles » ; auteur d'une philosophie d'Etat, il espérait la faire accepter du clergé à force de ménagements. Les professeurs prêtres demeurèrent en fonctions ; si beaucoup ne donnaient qu'un enseignement sans vie, l'abbé Noirot, professeur au collège royal de Lyon, sut conquérir une influence considérable sur plusieurs générations d'élèves. Les postes vacants furent confiés aux jeunes agrégés formés par l'Ecole Normale, et

1. Edgar Quinet, *Histoire de mes idées*, p. 208. Ce latin barbare amusait les rhétoriciens, mais les philosophes leur répondent par le vers burlesque :

Nos sumu' philosophos et possumu' fingere verbos.
(Bouquet, *Souvenirs*).

presque tous adeptes convaincus du spiritualisme remis en honneur par le chef de la doctrine éclectique¹. Cousin s'efforçait de leur inculquer sa prudence : « surtout, soyez bien avec vos évêques », répétait-il². Jules Simon a rapporté avec sa verve ironique ces entretiens où le maître conseillait aux normaliens, une fois arrivés dans une ville de province, d'aller voir l'évêque et de lui dire en débutant ces étranges paroles : « Je sais, Monseigneur, que la philosophie n'aura jamais d'influence que sur les classes lettrées, et que la religion est nécessaire pour le peuple³ ».

Cette prudence apparut partout où l'enseignement philosophique menaçait de provoquer un conflit. Au collège royal de Caen Vacherot professait avec succès la philosophie vers 1835 ; mais comme le proviseur déclarait son audace dangereuse, il fut nommé avec avancement à Rouen et remplacé par un professeur alors connu comme catholique, Simon-Suisse. Jules Simon (c'est de lui qu'il s'agit) fut surveillé de près⁴ ; mais ce

1. Cousin écartait de la section de philosophie les normaliens qui lui déplaisaient (V. les notices sur Druon et Hatzfeld dans *Annuaire de l'Ecole Normale*, 1901 et 1909).

2. Chon, *Impressions*, p. 238.

3. Victor Cousin, p. 89. Jouffroy conseillait aussi une grande prudence (Mourier, *Notes et souvenirs*, p. 26).

4. « Je suis obligé de me tenir en garde, écrivait-il, mais ce qui passe l'imagination, c'est que chacun des prêtres qui viennent me voir m'avertit individuellement de me méfier des autres » (*Lettres*, dans *Mémoires de l'Académie de Caen*, 1896).

virtuose accompli conquit ses élèves et sut charmer les familles par des séances, données au parloir, où les collégiens argumentaient l'un contre l'autre devant leurs parents. Quand il fut nommé à Paris, le proviseur, l'abbé Daniel, demanda un successeur aussi prudent : « en perdant la confiance de Mgr l'Évêque, nous perdrions celle de beaucoup de familles. » On le satisfit en lui envoyant un autre fidèle de Cousin, le docile et brillant Emile Saisset¹.

L'esprit de conciliation que Victor Cousin demandait aux philosophes, son collègue du Conseil de l'Université, Ambroise Rendu, le recommandait aux ecclésiastiques. Catholique et universitaire, il écrivit un livre, *De l'instruction secondaire* (1842), pour détourner l'épiscopat d'engager la lutte. D'après lui, le clergé et l'Université sont également nécessaires à la France. Le clergé, qui suffit à peine à ses multiples travaux, ne peut se charger de l'éducation publique ; donc, au lieu de la livrer au caprice ou aux spéculations des particuliers, conservons l'Université. Celle-ci, d'après la volonté de Napoléon, est « essentiellement religieuse » ; mais en même temps « elle respecte, elle maintient, elle veut l'entière liberté des autres

1. Outre Pouthas, v. Chauvet, *L'enseignement philosophique à Caen depuis 1830* (*Mémoires de l'Académie de Caen*, 1891). Le successeur de Saisset, Walras, eut des difficultés avec l'abbé Daniel devenu recteur (V, l'article de son fils Léon Walras, dans *Revue du mois*, 1908).

cultes reconnus par l'Etat ». Le clergé, de son côté, reconnaît aujourd'hui la valeur des sciences, des lettres et des arts. Donc l'accord est facile entre eux ; il est nécessaire, à un moment où l'incredulité se répand chez les pauvres, où le XVIII^e siècle est descendu dans le peuple. Il faudrait donner l'éducation universitaire à tous, au lieu de parquer les futurs prêtres dans les petits séminaires¹.

Les conseils du vieux gallican paraissaient démodés aux chefs du nouveau parti ultramontain, les Montalembert, les Parisis, les Veuillot ; ils engagèrent la bataille dans la presse et devant les Chambres. En même temps plusieurs villes de province devenaient le théâtre de polémiques violentes. Les catholiques attaquèrent surtout les professeurs de Facultés, dont les cours publics donnaient facilement prise aux dénonciations, comme Charma à Caen, Ferrari à Strasbourg, Gatien-Arnoult à Toulouse, Francisque Bouillier à Lyon ; mais les collèges royaux ne furent pas épargnés. Rappelons seulement les tribulations

1. « Des éducations à part, avant l'époque de la vie où les jeunes hommes se séparent naturellement et en connaissance de cause pour suivre les voies particulières que leur assignent leurs talents, leur esprit, leur caractère suffisamment développé, sont des éducations antisociales et par là même funestes à tous : funestes à ceux dont on redoutait le contact, et que de bonnes paroles, confirmées par de bons exemples, auraient préservés ; funestes à ceux qu'on a voulu préserver et que l'on aurait éclairés et fortifiés » (p. 465).

de Bersot, professeur de philosophie à Bordeaux, qu'on voulait punir d'avoir discuté dans un journal local les conférences de Lacordaire¹. Dans toutes les classes de philosophie les professeurs eurent à craindre les élèves amenés aux collèges par l'obligation du stage scolaire. « Ils étaient, dit Beaussire, un embarras quand ils n'étaient pas un danger. On s'arrangeait pour exiger d'eux le moins possible. Dans les collèges de Paris on les dispensait de toutes les classes du matin. Ceux qui semblaient prendre intérêt à l'enseignement universitaire n'étaient souvent que les instruments inconscients ou malicieux d'un espionnage organisé. Ils rapportaient à la maison ou à la pension des notes qui servaient de base, soit aux attaques de la presse hostile, soit à des dénonciations plus redoutables, envoyées à l'administration supérieure. Ils se plaisaient même à jouer le rôle d'agents provocateurs, en posant aux professeurs des questions captieuses que leur avaient dictées leurs parents ou leur maîtres². »

1. V. Hémon, *Bersot et ses amis*, p. 36 sqq ; Vauthier, *Villemain*, p. 106 sqq. L'antipathie de Villemain contre Cousin favorisait les dénonciations adressées au ministre au sujet de la philosophie officielle.

2. *La liberté d'enseignement et l'Université sous la troisième République*, p. 70. « Dans l'intérieur des lycées et des collèges, dit Barthélémy Saint-Hilaire, il fallait interroger secrètement les élèves et leurs cahiers. De cette inquisition, en général malveillante, naissaient des conflits où les professeurs risquaient fort de succomber, quelque innocents qu'ils fussent » (*M. Victor Cousin*, I, p. 170).

Ce mouvement clérical réveillait l'esprit anti-clérical ; la vieille haine contre les Jésuites eut des interprètes éloquents dans Thiers et Dupin. Le gouvernement de Guizot se tira d'affaire, comme autrefois celui de Martignac, par une négociation directe avec Rome en 1845. Aux concessions faites par la papauté répondirent des mesures destinées à satisfaire le clergé. Louis-Philippe désirait calmer la querelle « entre cuistres et beadeaux » ; Guizot recherchait l'alliance de toutes les églises contre l'irrелигion et la démocratie¹. Leur politique trouva un auxiliaire précieux dans Salvandy, qui remplaça Villemain au ministère de l'Instruction publique. Homme du monde élégant, un peu ridicule par son goût pour l'apparat, grand ami des lettres, Salvandy était, comme Ambroise Rendu, à la fois très catholique et très universitaire. Ses actes ou ses projets en faveur des instituteurs, des régents de collèges, des maîtres d'études révèlent une sympathie, assez rare en ce temps, pour les membres les plus pauvres du corps enseignant. Ses convictions religieuses l'amènerent à frapper les hommes qui tenaient tête à l'épiscopat. Michelet et Quinet furent punis de leurs campagnes du Collège de France ; Pa-

1. Un des fils du roi prit nettement parti pour l'Université. « Les jeunes gens qui sortent des séminaires, écrivait le duc d'Aumale à Cuvillier-Fleury, ne sont pas plus moraux que ceux qui sortent des collèges ; ils sont moins francs, moins énergiques » (*Correspondance*, t. I, 1910, p. 177).

trice Larroque, le libre penseur intractable, perdit son rectorat. On voulut prévenir les conflits futurs en interdisant l'enseignement philosophiques aux jeunes gens que leur confession rendait suspects d'avance. Dubois dut avertir, avec une confusion mal dissimulée, le jeune normalien israélite Eugène Manuel qu'il fallait quitter la philosophie pour les lettres¹.

Salvandy, pendant son premier ministère, avait déjà rencontré l'opposition de Cousin qui lui reprochait de laisser tomber en désuétude les ordonnances de 1828². Il voulut diminuer son rival, briser l'omnipotence des membres inamovibles du Conseil royal, et rétablit les vingt conseillers annuels institués par Napoléon. Cette mesure trouva plus d'un approbateur, malgré les attaques de Cousin ; celui-ci, en effet, n'avait pas pour lui l'adhésion unanime des professeurs de philosophie. Les derniers tenants de Condillac lui demeuraient hostiles : Saphary opposa l'école française, celle de Laromiguière, à l'école éclectique, celle de Cousin.³

1. Manuel, *Lettres de jeunesse*, p. 57. Manuel écrivait à ce propos en 1845 : « Le collège se met à faire concurrence au séminaire... ; l'aumônier se pose d'une façon plus imposante en face des maîtres et des élèves ; il établit, sur des sujets pieux, de sottes conférences qui troubent la raison mal affermie des jeunes enfants ; il les met en défiance sur leur professeur de philosophie » (p. 50).

2. Chambre des pairs, séance du 26 décembre 1838.

3. *L'école éclectique et l'école française*, 1844. Saphary prétend que les éclectiques ont usurpé indûment le patronage de

Les adeptes même de l'éclectisme étaient loin de se rallier sans réserve au grand chef. Les conseils de prudence qu'il leur prodiguait, les corrections que lui-même faisait en rééditant ses ouvrages avaient irrité les plus énergiques et les plus honnêtes parmi eux. Ses grands discours apologétiques à la Chambre des pairs laissaient aux esprits indépendants un sentiment de honte. Les philosophes, dit Jules Simon, « sentaient que, sur certains points, on les avait trop défendus. On avait trop complètement établi leur sagesse. Ils étaient à la fois sauvés et déshonorés¹ ». On répétait avec colère son mot sur l'Université : « Je la veux pauvre pour l'avoir honnête et obéissante. » Deux professeurs de philosophie, Amédée Jacques et Jules Simon, fondèrent en 1847 une revue qui, sans déclarer la guerre au maître, devait revendiquer, selon son titre même, « la liberté de penser » ; ils recueillirent des adhésions dans l'élite du corps enseignant parisien. En somme, malgré l'échec provisoire du parti catholique, l'Université ressentait un malaise qui dura jusqu'à la révolution de 1848.

Royer-Collard. Dans l'Avertissement, il conseille au clergé de se débarrasser des Jésuites, à l'Université de se dégager des éclectiques ; l'alliance alors deviendra facile.

1. *Victor Cousin*, p. 151. Manuel exprime l'opinion des normaliens de 1844 quand il appelle Cousin un homme « sans conscience et sans dignité » (*Lettres*, p. 31 et 52).

III

La crise politico-religieuse avait attiré l'attention de tous. Mais il y avait en même temps une crise pédagogique et sociale, encore latente, qui préoccupait depuis longtemps les esprits réfléchis. Beaucoup de familles voulaient donner à leurs enfants des connaissances plus étendues et une culture plus complète que celles de la simple école primaire : n'était-il pas mauvais d'imposer à tous ces élèves les études classiques ? N'y avait-il pas danger à les détourner ainsi de l'industrie, de l'agriculture, du commerce ? Créer un enseignement secondaire, sans latin, qui serait l'égal de l'autre, on n'y songeait plus depuis la fin des écoles centrales ; mais l'idée de créer des cours spéciaux apparut déjà là et sous l'Empire. Victor de Lanneau avait ouvert dès l'an XII une classe d'architecture, aussitôt disparue, et une classe commerciale, que Sainte-Barbe conserva pendant trente ans¹. Divers collèges firent des tentatives semblables².

Sous la Restauration, quand la guerre n'absorba plus toutes les pensées, les essais devinrent plus

1. Quicherat, III, p. 72.

2. Le lycée de Pau annonçait en 1812 des leçons payantes d'espagnol et de tenue de livres. Au collège de Semur le principal, l'abbé de Calonne, organisa une rhétorique française à côté de la rhétorique ordinaire.

nombreux ; ils avaient ordinairement pour auteurs, dans les petites villes, des principaux de collèges communaux qui, voyant de près les réalités, s'appliquaient à satisfaire les besoins de la classe laborieuse. Epinal obtint en 1827 l'approbation d'une « école de géométrie, de mécanique et de dessin linéaire », installée au collège ; à Saint-Mihiel on créa des classes de commerce. L'opinion publique à Paris ne demeura pas indifférente : le parti libéral, qui favorisait l'impulsion donnée aux écoles primaires par la Société pour l'instruction élémentaire, voulut faire mieux encore. Les *Tablettes universelles* ouvrirent en 1823 un concours sur les meilleurs moyens de combler la lacune entre l'école primaire et le collège classique. Le prix fut décerné à Renouard. L'enseignement des collèges lui paraît devoir subsister sans changement : « il n'y a rien à retrancher dans les objets de nos études classiques. » Mais elles ne conviennent qu'à une faible minorité. Il faut créer, pour les enfants du peuple, un enseignement secondaire comprenant le français, la morale (avec la religion et la législation), une histoire très élémentaire, une géographie plus détaillée, les éléments des sciences naturelles et mécaniques, l'arithmétique et des éléments de géométrie, le dessin, la gymnastique. Cet enseignement de courte durée, en partie ouvert aux adultes, préparera aux carrières pratiques¹.

1. Renouard, *Considérations sur les lacunes de l'enseignement*.

L'importance de ces questions frappait quelques-uns des membres dirigeants de l'Université. Ambroise Rendu publia dès 1821 une brochure sur la nécessité d'un enseignement pratique. Il encouragea de son mieux les fondations faites par plusieurs villes commerçantes, Limoges, Toulouse, le Havre, Marseille, Mulhouse¹. Mais le ministre qui le premier prépara une réforme générale fut Vatimesnil : novateur en pédagogie comme en politique, il modernisa l'enseignement classique lui-même par le développement des sciences et l'introduction des langues vivaantes ; en même temps son rapport du 26 mars 1829 autorisait les collèges à créer des sections particulières d'élèves étudiant « les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce ». Plusieurs villes mirent à profit la bonne volonté du ministre. Le collège royal de Rouen, qui avait ouvert des cours spéciaux en 1828, institua une seconde année en 1829 et ne craignit pas d'inscrire sur le palmarès le prix de « rhétorique française »². A Lyon, à Caen, des fondations semblables furent faites.

ment secondaire en France, 1824. Voici les seules écoles existantes qui, selon lui, commencent à combler ces lacunes : les écoles d'arts et métiers de Châlons et d'Angers, les écoles vétérinaires d'Alfort et de Lyon, l'école des mines de Saint-Étienne, les cours publics du Conservatoire des arts et métiers, les deux écoles gratuites de dessin à Paris.

1. Rendu, *M. Ambroise Rendu*, p. 116.

2. Bouquet, *Souvenirs*. A Angoulême, à Toulon, au Havre, on avait commencé ou proposé les cours spéciaux avant 1829.

Le gouvernement de 1830 voulut agir aussi. Cousin alla étudier en Allemagne l'organisation des « écoles bourgeoises ». Guizot, qui avait rédigé en 1824 le rapport sur le concours des *Tablettes universelles*, crut résoudre le problème en instituant par la loi de 1833 les écoles primaires supérieures ; il faisait ainsi œuvre de précurseur. Mais l'état social et politique d'un pays réagit sur son régime pédagogique. A une époque où la bourgeoisie régnait, nettement séparée du peuple, toute école secondaire semblait destinée aux enfants du « pays légal » ; toute école primaire portait un cachet d'infériorité, comme réservée à la masse des non électeurs. Petits bourgeois et commerçants eussent peut-être bien accueilli un enseignement « secondaire intermédiaire » ; ils dédaignèrent un enseignement « primaire supérieur » qui les mettait au niveau des ouvriers¹. Pour éviter des frais trop grands, plusieurs municipalités installèrent l'école primaire supérieure dans les bâtiments du collège ; c'était placer côte à côte chaque jour deux populations scolaires dont l'une croyait avoir le droit de mépriser l'autre.

Villemain s'inquiéta peu des écoles nouvelles

1. « Quoi, écrivait Michel Chevalier, après 1789 et après 1830, les manufacturiers, les commerçants n'auraient que du primaire, pendant que le degré supérieur serait pour les avocats et les fonctionnaires seuls ! Ce serait une manière de roture nouvelle qu'on rétablirait » (*Journal des Economistes*, t. V, p. 50).

et de leur insuccès¹. Il y avait pourtant alors à Paris un homme de cœur et d'action, véritable apôtre de l'éducation populaire, qui réalisait tout seul le collège moderne et pratique : c'était Goubaux. Il n'obtint pas l'appui du ministère : son ami Legouvé entendit Villemain répondre : « un collège français en France, jamais ! ». Goubaux fut plus heureux avec la Ville de Paris ; elle adopta son institution, qui est devenue le collège Chaptal². Cousin voulait comme Villemain conserver dans l'enseignement classique la prépondérance exclusive des humanités. Ministre en 1840, il fit un plan d'études qui supprimait presque tout l'enseignement scientifique de la sixième à la rhétorique, et le concentrat dans la classe de philosophie³. Seulement Cousin, qui se rappelait ses expériences d'Allemagne, voulait créer un enseignement « intermédiaire » qui ferait meilleure figure que le primaire supérieur⁴.

1. D'après son rapport, sur les 19.000 élèves des collèges royaux, il n'y en avait que 340 dans les classes commerciales, et 227 dans les écoles primaires supérieures annexées à ces collèges. Dans les collèges communaux, 851 seulement suivaient les cours spéciaux.

2. V. Collège Chaptal. *Le livre du cinquantenaire*, 1895.

3. « Ce nouveau règlement, dit Cousin, n'est pas autre chose que le retour, avec quelques perfectionnements, au plan d'études des lycées de l'Empire, qui lui-même était la pratique perfectionnée des anciens collèges de l'Université de Paris » (*Oeuvres*, t. V, p. 184). Ce programme contenait moins de sciences que celui des Jésuites à Brûgelette (Burnichon, II, p. 65).

4. Dix écoles primaires supérieures, prenant comme modèles celles de Paris et de Caen, devaient recevoir un développe-

Saint-Marc Girardin partageait les idées de Cousin, d'autant plus qu'il s'était mis, lui aussi, au courant de l'œuvre pédagogique accomplie en Allemagne. Il exposa en 1847 ce qui était fait et surtout ce qui était à faire pour l'enseignement intermédiaire¹. Celui-ci, d'après lui, ne réussira que s'il est au collège, « à cause de la vanité des familles, qui ne veulent pas que leurs enfants aillent à l'école, parce que l'école est faite pour les enfants du peuple, et que dans les sociétés démocratiques personne ne veut être du peuple, excepté les jours de révolution ». Cet enseignement renfermera beaucoup de sciences ; pour la partie littéraire, il faudra choisir entre la méthode classique, avec des éléments de version latine, et la méthode primaire, très difficile, qui recourt au français tout seul.

Salvandy alors ministre voulait comme Saint-Marc Girardin organiser ces études nouvelles ; mais, contrairement à l'opinion du professeur de Sorbonne, il désirait aussi augmenter la part des sciences dans l'enseignement classique. Le plan d'études promulgué en 1840 fit donc place aux programmes de 1847². En même temps le statut

ment spécial sous le nom d'écoles intermédiaires. La Société des méthodes d'enseignement avait essayé à Paris, à la fin de 1830, un « lycée intermédiaire » qui ne dura pas.

1. *De l'instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'instruction secondaire.*

2. Saint-Marc Girardin, dans un post-scriptum à la préface de son livre, critiqua vivement ces nouveaux programmes. Il

du 5 mars 1847 créait dans tous les collèges royaux et communaux un enseignement spécial parallèle au classique. La révolution de 1848 allait ajourner l'application complète de ce projet.

Salvandy et Saint-Marc Girardin étaient victimes d'une erreur commune : placer dans les mêmes collèges deux enseignements dont l'un était proclamé inférieur, c'était le condamner à l'insuccès. On avait pu le constater depuis longtemps à Sainte-Barbe, où subsistait la classe commerciale créée par Victor de Lanneau. Les élèves de cette classe étaient appelés par dérision les *pas-latins*; le préfet des études proposant à une dame d'y faire entrer son fils, « pour rien au monde, monsieur, répondit-elle, je ne veux pas que mon fils passe pour un imbécile »¹. Les plus petites villes refusaient un enseignement de second ordre ; Figeac repoussa l'offre qu'on lui faisait d'un « établissement intermédiaire »². Comment résister au mépris qui poursuivait les « classes d'épicier »³? La foi au latin était si générale que l'enseignement sans latin demeura dépourvu de vigueur et de crédit.

blâmaient leur caractère encyclopédique et se déclarait pour le principe de la liberté, de la diversité des études.

1. Cuvillier-Fleury, *La réforme universitaire*, p. 47. Cf. Quicherat, III, p. 72.

2. Jean, *Trois siècles de la vie d'un collège* (*Revue universitaire*, 1899).

3. Le mot était d'un usage courant (déposition de Levasseur à l'*Enquête de 1899*).

CHAPITRE VI

L'UNIVERSITÉ SOUS LE JOUG

I

La Révolution de 1848 ébranla un instant la discipline sévère que l'Université imposait à ses élèves. Les lycéens de Paris (car les « collèges royaux » redevinrent des « lycées ») allèrent en cortège à l'Hôtel de Ville pour demander à faire l'exercice militaire et à entendre lire le *Moniteur* pendant les repas au réfectoire. Les internes s'amusèrent à chanter devant les maîtres d'études, sur l'air des *Girondins* :

Trancher d'un pion la vie (*bis*)
C'est l'acte le plus beau,
Le plus digne d'envie¹.

Mais le désordre se calma vite. La jeunesse universitaire, à l'Ecole Normale surtout, accueil-

1. Dabot, *Lettres d'un lycéen*.

lit la République avec joie¹ ; mais la plupart de ces jeunes gens désiraient la république modérée, tricolore, et servirent dans les rangs de la garde nationale aux journées de Juin. Les maîtres d'études, plus malheureux et plus violents, se prononçaient pour les grands changements et pour le parti de la *Réforme*². Au contraire, les professeurs que Jules Simon et Jacques avaient groupés autour de la *Liberté de penser* défendirent dans cette revue le parti du *National*. Cavaignac fut leur candidat lors de l'élection présidentielle.

Le triomphe de Louis-Napoléon Bonaparte allait être celui de la réaction. Aux ministres républicains de l'instruction publique, Hippolyte Carnot et Vaulabelle, succédèrent des conservateurs dont le premier fut le comte de Falloux. L'histoire de la loi Falloux est faite ; je n'en parlerai pas. J'exposerai seulement ce que devinrent lycées et collèges sous la réaction qui sévit avec une violence continue depuis décembre 1848 jusqu'à la

1. Le grave Pasteur lui-même écrivait à ses parents : « Ce sont de beaux et de sublimes enseignements que ceux qui se déroulent ici... et, s'il le fallait, je me battrais avec courage pour la sainte cause de la République » (Vallery-Radot, p. 42).

2. Les maîtres d'études parisiens fondèrent *L'éducation républicaine*, paraissant deux fois par mois. Ils y exhalent leurs rancunes contre les chefs universitaires qui les traitent durement. Ces rancunes étaient si fortes que l'avènement de Falloux leur fit plaisir, comme devant secouer la léthargie du Conseil dirigeant (n° 16). Mais bientôt ils se joignirent à la presse républicaine pour combattre le ministre clérical.

mort de Fortoul, et qui subsista encore, très atténuée, jusqu'au ministère de Duruy.

Falloux inaugura la nouvelle politique avec cette discrétion habile qui faisait sa force. Il avait trop de finesse pour s'intéresser uniquement, comme Veuillot, à la création de collèges ecclésiastiques. Faire pénétrer l'influence du clergé dans le Conseil supérieur, dans les conseils académiques, et encourager à côté de l'Université des maisons congréganistes qui s'inspireraient de ses méthodes et se tiendraient au niveau de ses connaissances, voilà le programme du gentilhomme angevin. Moins raffinés, plus rudes, les successeurs de Falloux s'acharnèrent contre les instituteurs primaires et voulurent soumettre les professeurs à une discipline rigoureuse. Les Parieu et les Giraud furent dépassés dans cette voie par Fortoul. Cet ancien professeur de Faculté haïssait-il le corps universitaire ? C'est peu probable. Ses amis ont affirmé la pureté de ses intentions. L'Université, disent-ils, était menacée de mort après le 2 décembre ; Fortoul fit les concessions rendues nécessaires par la terreur de la bourgeoisie, par l'enivrement du parti vainqueur, et parvint ainsi à sauver l'enseignement laïque de l'Etat¹. Ces affirmations renferment sans doute une part de vérité ; néanmoins Fortoul a déployé

1. Cournot, *Souvenirs*, p. 223 ; Mourier, *Notes et Souvenirs*, p. 79 ; discours de Maxime Du Camp à l'Académie française, le 10 février 1887.

tant de violence, tant de mépris pour les intérêts et la dignité des professeurs, qu'il personnifie à nos yeux le régime de persécution commencé déjà trois années avant lui.

On frappa dès le début la maison où se formaient les professeurs, cette Ecole Normale dont on redoutait l'esprit indépendant. Dubois dut céder la place à un nouveau directeur, Michelle ; cet ancien élève de Saint-Nicolas-du-Chardonnet, ami du cardinal de Rohan-Chabot, se croyait appelé à remplir un grand devoir en transformant l'Ecole. Le sous-directeur Vacherot était d'autant plus gênant que sa hauteur d'âme lui assurait une influence considérable sur la jeunesse ; une controverse d'histoire et de théologie avec l'abbé Gratry, aumônier de l'Ecole, fournit l'occasion de le faire partir. Une discipline minutieuse remplaça l'ancien régime de liberté ; le mot *grave* revenait sans cesse. « Il n'était pas de manquement qui ne fût grave et qui ne méritât une répression grave. Il fallait avoir une parole grave, une attitude grave¹. » Avant le concours d'entrée de 1851 le gouvernement accomplit une épuration préventive en empêchant de se présenter ceux que « l'examen moral » faisait considérer comme peu sûrs. Aussi la promotion nouvelle fut-elle accueillie avec défiance par les anciens ; mais au bout d'un mois le coup d'Etat vint réconcilier tous les

1. Gréard, *La crise de 1850. M. Michelle dans Le centenaire de l'Ecole Normale*, p. 288.

élèves dans une indignation commune. Empêchés par leur directeur de combattre sur les barricades, ils allèrent du moins à la Sorbonne acclamer Jules Simon protestant contre la violation des lois.

C'était préparer la répression. Le nouveau règlement intérieur, qu'on avait appliqué depuis deux années sans le publier, fut affiché à la rentrée de 1852¹. On compromit l'avenir des normaliens en les écartant de l'agrégation ; d'abord l'agrégation de philosophie, qui formait les professeurs dangereux entre tous, fut supprimée ; puis les autres disparurent aussi, pour faire place à deux agrégations générales, celle des lettres et celle des sciences, auxquelles personne ne put se présenter qu'après un stage de trois ans.

Deux professeurs de lycées, Taine et Sarcey, nous ont édifiés sur les mésaventures qui les obligèrent, comme beaucoup d'autres, à sortir de

1. En voici quelques extraits : « Pour se rendre aux cours des Facultés et pour en revenir, tous les élèves devront suivre ensemble, sans jamais s'en écarter ni se séparer entre eux pour aucun motif, le chemin qui aura été indiqué par le Directeur de l'Ecole. — Tous les mouvements se font en ordre et en silence. — Les principaux devoirs des élèves sont le respect pour la religion et pour l'autorité publique, une application soutenue, la docilité et la soumission envers leurs supérieurs, l'observation fidèle des règlements de l'Ecole. » Au concours de 1852 on avait écarté deux candidats, Georges Perrot comme protestant et Michel Bréal comme israélite ; ce fut le Prince-Président qui, grâce à des recommandations pressantes, revint là-dessus.

l'Université. L'échec de Taine à l'agrégation de philosophie en 1851 avait déjà fait scandale. Nommé à Nevers, il y trouva un recteur prêtre, mais bon universitaire et bienveillant, qui lui conseilla la prudence. L'aumônier lui dit : « Nous nous aiderons, nous nous avertirons ; vous me feriez savoir si un de vos élèves montrait de l'irréligion. » Son cours de philosophie était sage ; mais un élève, mécontent d'être mal placé, affirma qu'il avait loué Danton en classe. On l'envoya en rhétorique à Poitiers : « j'ai résolu de vous essayer, disait le ministre, dans un enseignement moins périlleux pour votre avenir. » A Poitiers Taine demande au proviseur si un élève peut lire les *Provinciales*, et s'entend répondre que non ; il reçoit du recteur l'ordre de faire lui-même la prière en latin au début de la classe. A la rentrée de 1852, nouvelle disgrâce : précipité en sixième à Besançon, il se décide à quitter l'enseignement public¹.

Sarcey avait plus mal débuté encore : pendant son stage de normalien au lycée Bourbon, il fut accusé d'avoir loué Robespierre, lu en classe une page de *Zadig* et vanté les *Salons* de Diderot. Après son échec à l'agrégation il partit pour Chaumont, où l'on envoyait en pénitence les professeurs suspects. Le recteur de Chaumont questionnait ses subordonnés sur leurs opinions religi-

1. Taine, *Correspondance*, I, p. 138, 147, 229, 230, 237, 259, 307.

gieuses ; après le plébiscite il menaça de priver de traitement les professeurs qui s'étaient abstenus, et conseilla d'employer des bulletins de vote bien transparents. Survint l'arrêté ministériel qui leur prescrivait de se faire couper la barbe. Les recteurs l'appliquèrent diversement : l'un n'en voulait qu'à la barbe, l'autre ne faisait grâce ni aux moustaches ni aux favoris. L'imprudent Sarcey ne craignit pas de signaler ces contradictions dans une lettre plaisante à son recteur : « Barbe en-deçà de la Loire, moustache au delà. » On l'exila au collège de Lesneven, dans un milieu clérical et breton. L'insurgé fut accueilli là par des prêtres aimables et honnêtes, si bien qu'il demanda son maintien à Lesneven pour une autre année. Le ministère, croyant à une impertinence, l'envoie à Rodez ; exaspéré, il commet diverses incartades qui le font nommer à Grenoble. Ici l'avenir s'annonçait meilleur, mais Sarcey en avait assez ; dès qu'une porte s'ouvrit dans la presse parisienne, il quitta le lycée¹.

Bien d'autres étaient partis ayant lui, surtout quand le serment fut imposé en 1852. Il y eut à ce moment des drames intimes chez ces hommes, révoltés par l'obligation de promettre fidélité au Président parjure, mais effrayés à la pensée de ruiner leur carrière. Soumission ou rupture, les

1. Sarcey, *Journal de jeunesse*, p. 185-250 ; *Souvenirs de jeunesse*.

deux solutions furent adoptées par des hommes qui avaient même cœur et même conscience. Bersot écrivit à Renan : « Je ne prêterai pas serment. J'en mourrais. » Havet, qui se soumit, écrivait tristement à Bersot : « Je souhaite bien vivement, quoique étant du nombre des faibles, que les événements donnent tort à leur faiblesse, que l'épreuve soit courte, et que vous ne payiez pas par trop d'amertumes cette joie austère d'une dignité non entamée et d'une vie sans humiliation¹. » Certains de ceux qui s'étaient soumis éprouvaient un plaisir amer à se moquer d'eux-mêmes. Sarcey, après le second serment prêté lors de la restauration de l'Empire, disait que la chose lui avait paru cette fois très facile².

Ceux qui demeuraient au service devaient toujours craindre une disgrâce ou une révocation. Falloux en avait fait plusieurs, mais Parieu le dépassa et fut lui-même éclipsé par Fortoul. Les chefs de l'administration universitaire, les recteurs, paraissaient au législateur de 1830 des personnages trop considérables ; on les remplaça par les recteurs départementaux. « Les recteurs vont

1. Hémon, *Bersot et ses amis*, p. 105 et 114, et tout le chapitre VIII.

2. *Journal de jeunesse*, p. 204. A Saint-Omer, voyant sur la feuille des signatures une colonne « observations », le proviseur demande au sous-préfet de quoi il s'agit. Celui-ci répond : « Vous noterez exactement ceux qui ont prêté le serment avec (un air content et ceux qui l'ont prêté avec un air rechigné » M^{me} Garnier, *Une famille parisienne universitaire*, p. 95).

être les valets des préfets », disait Pasteur. Ils durent surtout conquérir les bonnes grâces des évêques, et sauver l'enseignement laïque en lui donnant un caractère aussi religieux que possible¹. Fortoul rétablit en 1854 les rectorats d'académies, en exigeant toujours de leurs titulaires l'obéissance complète au ministre et la sévérité envers les inférieurs.

Le personnel administratif était particulièrement menacé : on n'improvise pas des professeurs, tandis que les ministres comptaient trouver au besoin parmi les non-universitaires les proviseurs et les principaux à poigne capables de mater les récalcitrants. Un principal en conflit avec l'aumônier du collège était sûr d'une disgrâce². A Mayenne le principal était un prêtre universitaire, que Salvandy avait défendu contre l'évêque ; en 1849 il fut expulsé avec emploi de la gendarmerie. A Evreux un excellent principal fut révoqué en 1850 malgré les vœux des habitants. On ne ménageait pas davantage les proviseurs de Paris. Celui de Bourbon fut mis à la retraite pour n'avoir pas dénoncé les méfaits d'About et de Sarcey pendant leur stage. Celui de Charlemagne, ayant présenté quelques observations sur une

1. Vallery-Radot, p. 60 ; Vauthier dans *Revue internationale de l'enseignement*, 1913 ; Mourier, *Notes et souvenirs*, p. 57 sqq.

2. A Vannes le principal fut révoqué pour ce motif, sans pension de retraite. A Gray, le principal, qui avait découvert une imprudence de l'aumônier, fut déplacé.

réforme pédagogique, reçut un jour l'ordre de quitter le lycée dès le lendemain¹.

Quant aux professeurs, beaucoup apprirent depuis 1849 le danger qu'il y avait à écrire dans la presse contre « le grand parti de l'ordre ». Emile Deschanel, répondant à Montalembert dans la *Liberté de penser*, avait opposé au catholicisme près de mourir le socialisme plein de vie et d'avenir ; le Conseil de l'Université prononça contre lui la peine de la réforme². Amédée Jacques, le directeur de cette revue, non seulement fut destitué, mais condamné à ne pouvoir chercher un gagne-pain dans l'enseignement libre ; il dut s'exiler en Amérique³. Après le 2 décembre de pareilles audaces n'étaient plus possibles, mais on châtia les moindres imprudences. A Bar-le-Duc le professeur de philosophie publia en 1852 un manuel spiritualiste, qui émettait un doute sur l'existence des peines éternelles ; envoyé en quatrième dans un petit collège, il quitta l'enseignement et mourut de chagrin⁴.

Les professeurs prudents se sentaient quand même enveloppés dans une atmosphère de surveillance policière⁵. Ceux de philosophie étaient

1. Mme Garnier, p. 143.

2. V. Paul Raphael, *L'affaire Paul Deschanel* (*La Revue*, 1914).

3. V. Georges Weill, *Un éducateur français en Argentine* (*Revue Universitaire*, 1918).

4. Theuriet, *Souvenirs des vertes saisons*, p. 76.

5. A Versailles, après une manifestation républicaine des élèves en 1849, le ministre se fait donner par la police une liste

les plus menacés ; Cahen à Napoléon-Vendée fut révoqué en 1850 parce qu'il était israélite, sur l'exigence de l'évêque de Luçon, et des universitaires n'hésitèrent point à déclarer de telles exigences nécessaires¹. D'ailleurs Cousin, cédant à l'orage, abandonnait ses anciens élèves à la vindicte du clergé. Lamm, un autre israélite, finit par se suicider après de nombreuses tribulations². Voulait-on punir un indépendant sans avoir aucune faute professionnelle à signaler ? On le déplaçait, bien entendu sans indemnité. Jacques Denis parcourut sept lycées en onze ans ; quand parut son mémoire, couronné par l'Institut, sur la philosophie de la Grèce antique, la préface annonça que le manque de liberté l'empêchait d'aborder

de professeurs et de maîtres d'études accusés de socialisme. En 1852 le recteur signale les membres du personnel absents à la messe du Saint-Esprit. Il ordonne au proviseur, si les élèves ne chantent pas à l'office, « une répression sévère et immédiate ». Fortoul demandé en 1853 les noms des fonctionnaires « sur le dévouement desquels l'Administration peut compter ».

1. V. *Revue de l'instruction publique*, 15 novembre 1849, 15 février et 15 mars 1850. Cournot signalait parmi les inconvénients de l'agrégation de philosophie la perspective d'y voir réussir des israélites qui, une fois pourvus de chaires, soulèveraient des cris contre l'administration universitaire (*Des institutions d'instruction publique*, p. 206).

2. Sarcey les a racontées dans un roman, *Etienne Moret* ; un autre professeur persécuté, Alfred Assolant, fit un roman sur le même sujet, les *Mémoires de Gaston Phœbus* (1867). Tous les deux se plaignent autant de Victor Cousin que du parti clérical.

certaines questions : cela suffit à le faire envoyer de Strasbourg à Pau¹. Trois professeurs de La Rochelle furent déplacés pour avoir assisté en curieux à une procession que suivait l'inspecteur d'académie². Un professeur de Nantes, Lechat, marié à une protestante, fut déplacé pour avoir fait son fils protestant ; il quitta l'enseignement et resta fixé à Nantes, qui devait l'élire maire plus tard³.

II

Tandis que l'enseignement de l'Etat subissait un régime de terreur, la décadence commença pour l'enseignement libre laïque. Le monopole, malgré ses charges, profitait aux pensions particulières ; elles recevaient les élèves que les familles voulaient confier aux professeurs de l'Université, mais non à ses internats. Désormais la mode allait conduire les enfants aux pensions

1. Chauvet, Jacques Denis (*Mémoires de l'Académie de Caen, 1897*).

2. Notice sur Brétignière (*Annuaire de l'École Normale, 1901*). Glavel (*Annuaire, 1903*), d'Hugues (1904), Gautier (1911) firent de même des voyages continuels.

3. En 1855 c'était Fortoul qui avait le pouvoir, et non Falloux, comme le dit le *Livre du centenaire de Nantes*, p. 259. Après Fortoul encore un professeur de Bar-le-Duc, bonapartiste, ayant exposé au cercle ses opinions de libre penseur, fut révoqué (Notice sur Henry, *Annuaire, 1902*).

ecclésiastiques. Dès 1849 l'Association des chefs d'institutions du département de la Seine devina le péril et se rapprocha de l'enseignement public ; mais la loi de 1850 allait produire ses résultats. Les grandes institutions parisiennes échappèrent d'abord au danger. Sainte-Barbe connut un succès croissant, auquel contribuait l'esprit de solidarité, très fort chez ses anciens élèves. Le directeur ne craignit pas de confier ses cours intérieurs à des professeurs démissionnaires pour refus de serment : un Despois, un Vacherot conquirent les élèves par leur talent et par la noblesse de leur caractère. Fortoul pardonnait ces actes d'indépendance parce que Sainte-Barbe lui fournit le modèle de quelques réformes utiles à ses lycées, pour l'enseignement préparatoire aux grandes Ecoles, par exemple. Massin demeura également prospère, en continuant à recevoir dans de bonnes conditions les meilleurs élèves de la France entière¹.

Les pensions secondaires à Paris baissèrent plus vite, et en province la catastrophe arriva soudaine, complète. Lorsque les maisons laïques ne se vident pas assez vite, on engageait contre elles une lutte suivie. A Saint-Yrieix, un chef d'institution, Pierre Leyssenne, le futur inspecteur général, organisa en 1852 les pratiques religieuses pour ses élèves, mais, ajoutait-il, « sans m'enga-

1. V. Lavisse, *Souvenirs*.

ger personnellement ni engager mes maîtres dans aucune obligation confessionnelle ». Ces réserves déplurent ; la Ville lui supprima toute subvention, et son père, secrétaire de la sous-préfecture, fut révoqué. Leyssenne dut liquider sa maison.

Le clergé recueillit aussitôt le bénéfice de la loi de 1850 : tout le favorisait, la haine contre les rouges, la peur d'un cataclysme social pour 1852. Après le 2 décembre il eût pu obtenir du Prince-Président la succession de l'Université ; mais les évêques ne possédaient ni l'organisation ni le personnel nécessaires pour se charger d'une pareille tâche ; ils préférèrent laisser vivre l'enseignement de l'Etat, sous une surveillance rigoureuse¹. Quelques-uns se montrèrent bons princes et consentirent à présider les distributions des prix dans les lycées. L'archevêque de Paris, Sibour, l'ennemi de Louis Veuillot, donna l'exemple ; mais les prélats amis de l'*Univers*, comme Parisis, ne dédaignèrent pas de se montrer aussi dans les lycées, en répondant avec une politesse hautaine aux invitations des proviseurs².

Les collèges ecclésiastiques s'ouvrirent aussitôt après le vote de la nouvelle loi. Les évêques

1. Daniel, l'ancien proviseur de Caen devenu évêque, disait en 1854 : « L'Empereur nous a offert l'enseignement secondaire, nous avons dû refuser, nous ne sommes pas prêts » (*Dessevises du Désert, L'Eglise et l'Etat en France*, II, p. 98).

2. Guillemant, *Parisis*, I, p. 297 ; M^{me} Garnier, *Une famille parisienne*, p. 184 et 210.

n'eurent pas besoin d'entamer des démarches auprès des conseils municipaux ; c'étaient ceux-ci qui offraient leurs collèges. Ancenis et Saint-Dizier n'avaient même pas attendu la promulgation de la loi. Le maire de Dax, faisant une offre semblable, écrivait à l'évêque : « La génération nouvelle doit être avant tout imprégnée d'idées morales et religieuses. La société a besoin d'être renouvelée par la base, pour éviter les erreurs et les fautes passées¹ ». On tenait partout le même langage. Le Comité de l'enseignement libre put constater, par l'organe de son rapporteur Beugnot, qu'au bout d'une année la loi Falloux avait fait naître 257 établissements nouveaux, outre 119 petits séminaires qui se transformèrent presque tous en collèges mixtes².

La part principale dans ce prodigieux succès revint aux congrégations religieuses, surtout aux Jésuites. Ceux-ci n'avaient jamais cessé, même sous Louis-Philippe, d'instruire les enfants des familles françaises : des collèges voisins de la frontière, au Passage en Espagne, à Brugelette en Belgique, à Fribourg en Suisse, leur étaient destinés³. Après 1850 c'est en France que des amis nombreux les aidèrent à s'établir. A Vannes l'adjoint au maire disait : « je jetterais mes enfants

1. Lahargou, p. 302.

2. *Rapport au Comité de l'enseignement libre*, 1852, p. 67. Ce comité était présidé par Molé.

3. Burnichon, II, p. 46 sqq.

dans le Morbihan plutôt que de les confier à l'Université » ; il fit ouvrir un collège, aidé par le recteur départemental et par toutes les autorités¹. A Metz l'évêque leur donna son collège qui, transféré dans le couvent de Saint-Clément, devint un des plus prospères de la Compagnie. A Paris s'ouvrit la grande maison de la rue des Postes, Beugnot pouvait écrire dès 1852 : « plus de vingt maisons d'éducation sont tenues par des Jésuites. » Ils continuèrent à prospérer, même quand la politique de l'Empire eut changé après 1859. Ce fut, comme l'a dit un de leurs historiens, « l'âge d'or de la Compagnie en France au xix^e siècle².

Quelques évêques, au lieu de s'en remettre à des congrégations, voulaient diriger eux-mêmes les collèges créés dans leurs diocèses. Dupanloup surtout fonda près d'Orléans, dans un site magnifique, la maison de La Chapelle, et déploya là de nouveau les qualités d'éducateur qui avaient rendu célèbre le supérieur de Saint-Nicolas-du Chardonnet. Tout l'intéressait dans l'instruction, les méthodes, le choix des livres, la discipline ; tout devait contribuer aux progrès scolaires, pourvu

1. Butel, *L'Education des Jésuites*, p. 137.

2. Chérot, *Les Jésuites sous le second Empire* (*Le Carnet*, octobre 1902). Mourier admire leur habileté : « La veille on ignorait leur venue ; le lendemain ils étaient propriétaires et disposaient de capitaux considérables ; l'Etat se trouvait en présence d'une maison rivale qu'il n'avait même pas soupçonnée » (*Notes et Souvenirs*, p. 69).

que la religion dominât, pourvu que les professeurs de philosophie et d'histoire comprissent les sacrifices nécessaires au dogme et à la dignité de l'Eglise¹.

Les éclatants débuts de l'enseignement ecclésiastique laissèrent un certain nombre de catholiques mécontents. Quelques-uns représentaient un état d'esprit en train de disparaître : c'étaient des gallicans vieillis comme Ambroise Rendu ou des prêtres universitaires comme l'abbé Noirot, le professeur de Lyon. D'autres, les ultramontains d'extrême droite, reprochèrent aux nouveaux collèges de conserver l'engouement d'autrefois pour les auteurs païens. L'abbé Gaume, en soutenant ces opinions dans le *Ver rongeur* (1851), provoqua une querelle très vive entre catholiques ; les partisans des classiques anciens, soutenus par les Jésuites, obtinrent gain de cause à Rome². Enfin certains militants qui avaient combattu le monopole universitaire craignaient que la multiplication hâtive des maisons nouvelles ne fit baisser l'enseignement. Le certificat d'études, qui imposait aux aspirants bacheliers l'obligation de faire une rhétorique et une philosophie, avait disparu depuis 1849 ; on put constater aussitôt le développement des « fours à bachot ». Lenormant, qui reprochait à l'Université son dédain pour la

1. Dupanloup, *De la haute éducation intellectuelle*, II, p. 22 et 300.

2. V. Georges Weill, *Histoire du Catholicisme libéral*, p. 133.

science, dut reconnaître que les collèges congréganistes méritaient les mêmes critiques¹. Mais on négligeait ces mécontents. Le clergé savourait son triomphe ; il espérait obtenir mieux encore du souverain qui s'était allié avec l'Eglise².

1. *Essais*, p. 352 et 359. Il ne voit de remède que dans la régénération de l'enseignement supérieur.

2. L'évêque de Montauban, Doney, présenta en 1858 à Napoléon III un programme complet, comportant la remise de tous les petits collèges à l'épiscopat, et l'orthodoxie catholique imposée aux professeurs de philosophie et d'histoire (*Duruy, Notes et Souvenirs*, I, p. 339).

CHAPITRE VII

LES RÉFORMES PÉDAGOGIQUES SOUS L'EMPIRE

1

Fortoul entreprit la réforme radicale des études classiques pour donner aux sciences une place égale à celle des lettres. Plus d'un Français réclamait cela depuis vingt ans. Les économistes souhaitaient qu'il y avait un désaccord marqué entre l'instruction des collèges et les besoins d'une société faite pour le travail productif : Michel Chevalier, l'ancien saint-simonien, l'avait dit à propos du rapport de Villemain¹; Blanqui aîné l'exposa devant l'Académie des sciences morales². Les savants se plaignaient qu'on ne tînt pas compte de leurs découvertes. Jean-Baptiste Dumas publia en 1847, au nom de la Faculté des sciences de Paris, un rapport sévère sur l'état

1. *Journal des Economistes*, 1843.

2. *Séances et travaux*, 14 et 21 mars 1846.

de l'enseignement scientifique dans les collèges. On n'apprend pas les sciences, disait-il, de la sixième à la quatrième, on ne leur consacre que des cours facultatifs de la troisième à la rhétorique ; puis en philosophie on surcharge les élèves qui, pensant au baccalauréat, retiennent seulement « des mots, des idées tronquées, des formules pour l'examen ». La préparation scientifique aux Ecoles supérieures se fait mieux dans certaines maisons privées que dans celles de l'Université¹.

Après le 24 février on parla d'une grande révolution scolaire. Bersot laissa entendre que ses collègues l'accepteraient². Les ministres républicains, Carnot et Vaulabelle, y songèrent, mais le temps leur manqua. La réaction politique, loin de faire abandonner ces desseins, en hâta l'accomplissement, car les humanités furent accusées de favoriser le socialisme. Bastiat ne montrait-il pas la jeunesse préparée à cette doctrine par le latin, par l'admiration de ses maîtres pour « un

1. Ce rapport (*Journal général de l'instruction publique*, 1847, p. 403) provoqua une réponse énergique des proviseurs de Paris (*ibid.*, p. 679). Exposant les progrès de l'enseignement scientifique, les fondations de chaires nouvelles, les succès remportés au concours d'entrée de l'Ecole Polytechnique, ils concluent : « on doit prendre absolument le contrepied des assertions du rapport ».

2. « Il s'agit de savoir si l'Université sera une institution à l'usage du petit nombre, ou si, pénétrée de la révolution, comprenant les besoins de la société nouvelle, elle s'étendra pour l'embrasser » (*Liberté de penser*, 15 juillet 1848).

peuple de brigands et d'esclaves »¹? Fortoul, qui avait été saint-simonien, qui rencontrait beaucoup de saint-simoniens dans le gouvernement, s'assura le concours de Jean-Baptiste Dumas et de Le Verrier. Ces deux grands savants étaient des hommes d'action et des autoritaires; ils formèrent avec lui le « triumvirat » qui réorganisa l'enseignement². Les partisans du coup d'Etat voulaient imposer silence à la tribune et à la presse, tout en procurant à la France une prospérité qui lui ferait oublier les institutions libérales; aussi trouvaient-ils naturel de former dans les lycées moins d'avocats et de journalistes, plus d'ingénieurs et d'industriels.

Il ne s'agissait plus de continuer la timide création de Salvandy, mais de partager les élèves entre deux enseignements d'égale valeur, d'égale dignité. Le plan d'études connu sous le nom de *bifurcation* fut réalisé par les arrêtés du 30 août 1852³. Les élèves suivaient tous les classes de sixième, cinquième et quatrième; ceux qui abandonneraient alors le lycée en emporteraient « l'ébauche complète d'une éducation française et utile ». Puis la séparation entre littéraires et

1. *Baccalauréat et socialisme*, 1850.

2. Le mot est de Cournot, qui a collaboré à la réforme (*Souvenirs*, p. 225).

3. Ce nom était déjà en usage. La *Revue de l'instruction publique* recommandait, le 15 janvier 1849, « cette bifurcation d'études après laquelle on soupire depuis si longtemps ».

scientifiques se faisait dans la troisième, la seconde et la rhétorique, mais sans être complète : sur dix classes de deux heures, les uns et les autres devaient suivre en commun cinq classes de lettres par semaine.

On aurait tort de considérer ce plan comme l'œuvre de barbares dominés par un utilitarisme grossier. Les commissions qui le préparèrent comprenaient beaucoup d'hommes de valeur, au courant des meilleures méthodes. « Les instructions recommandaient, a dit Gréard, les exercices oraux, les interrogations fréquentes, les explications de textes prolongées et commentées, l'élucidation des règles vivantes du langage précédant l'étude des formules et vivifiée par des observations de grammaire comparée, les compositions françaises ; elles proscrivaient les longues rédactions et tous les travaux qui ne font qu'occuper la main. L'histoire nationale tenait la première place dans les programmes d'histoire, et le professeur devait s'attacher avant tout à la description des caractères, à l'examen de l'action qu'exercent sur le développement des peuples la religion, les arts, les lettres, l'industrie, le commerce, en soulageant l'intelligence de l'enfant du fardeau des faits sans portée. » Les langues vivantes et le dessin recevaient le rôle qui leur revient. « C'était, conclut Gréard, le fruit, légitimement recueilli, de l'expérience accumulée par des discussions qui avaient, pendant un demi-siècle, rempli la presse

et la tribune¹. » Ce plan d'études présentait quelques traits commun avec celui que les écoles centrales avaient appliqué. Rencontre curieuse entre les pédagogues de la Convention et du second Empire, entre les grands libéraux comme Destutt de Tracy et les autoritaires inflexibles tels que Le Verrier.

Mais s'il y avait analogie dans les matières de l'enseignement, il y avait opposition dans l'esprit des deux époques. On a pu reprocher aux écoles centrales de viser à l'enseignement supérieur plutôt qu'à l'enseignement secondaire ; les législateurs de 1852 semblaient préoccupés de ramener celui-ci au niveau de l'enseignement primaire. La peur des études trop ambitieuses, la crainte de faire des déclassés les poussent à tout réduire, à tout abaisser. « Les sciences étaient étroitement ramenées dans la voie des applications, les lettres dans la voie des exercices préparatoires aux examens ; de la philosophie on avait retranché la partie la plus noble et la plus féconde pour l'âme de la jeunesse, la morale et la théodicée ; on avait changé son appellation, pour la mieux réduire, sous le nom de logique, à une pure gymnastique de raisonnement². »

Cette tendance fait comprendre la fin des agrégations spéciales, remplacées par ce que les mécontents nommèrent « l'agrégation des médiocri-

1. *Education et instruction*, II, p. 80.

2. *Ibid.*, p. 81.

tés¹ ». On désirait préserver les professeurs « des recherches oiseuses, des vaines subtilités et du faux entêtement des idées particulières ». A l'Ecole Normale, on combattait le goût de l'érudition, « cette passion des peuples vieillis », disait Fortoul ; les trois années de la section des lettres devinrent trois rhétoriques successives, où l'on faisait toujours des thèmes, des versions, des vers, des discours. On semblait vouloir imiter l'indifférence du clergé pour la spécialité, sa coutume de confier au même professeur les enseignements les plus variés. Le Verrier, à qui l'on demandait ce que feraient les professeurs d'histoire devenus inutiles, répondait avec désinvolture : « Je ne sais pas trop ; ils feront du latin, du grec — ce qu'on leur dira². »

Une des plus graves erreurs du nouveau règlement fut de conserver réunis, pour les classes de lettres, les élèves des deux sections séparées par la bifurcation. Cet usage, que Dumas jugeait nécessaire pour le maintien de l'unité morale et de la camaraderie, nuisit au bon ordre et à la cohésion des classes³. Mais la principale faute fut d'imposer à ceux qui devaient appliquer les programmes de 1852 des règlements si minutieux,

1. Deschamps, *Souvenirs universitaires*.

2. Des devises du Dézert, *Mon père*.

3. Sarcey vit sa classe de seconde, laborieuse et docile, enlevée deux fois chaque semaine par une quarantaine d'élèves de sciences, résolus à ne rien faire (*Souvenirs*, p. 245).

des horaires si rigoureusement divisés qu'on leur enlevait toute initiative, tout plaisir d'agir. On a raconté que Fortoul, regardant sa montre, disait : « à cette heure, dans toute la France, on fait une version latine. » Ce mot apocryphe symbolise un état de choses réel. Tous les ordres du ministre sont empreints de défiance envers les professeurs : on exigeait des notes quotidiennes sur les élèves, des journaux de classe détaillés, toute une paperasserie aussi absorbante qu'inutile.

Le nouveau régime nuisit aussi quelque temps à leurs intérêts : on réglementa les répétitions, il leur fut défendu de recevoir des élèves chez eux. « Ils se priveront peut-être, disait Fortoul, de quelques superfluités ; mais ils en seront récompensés par l'estime publique¹. » Cependant il comprit la nécessité de leur accorder une compensation, sous peine de tarir le recrutement du personnel. Le décret d'avril 1853, rendu sur le rapport de Le Verrier, éleva le prix de pension dans les lycées, à Paris surtout, ce qui augmenta l'éventuel pour les maîtres ; en échange, il leur interdisait les cours dans les établissements privés, ce qui fut un nouveau coup pour les pensions laïques². Mais ce décret bienfaisant fut ap-

1. Circulaire du 4 avril 1852.

2. D'après le rapport, l'éventuel passait à Louis-le-Grand de 2141 francs à 3.600, à Rouen de 1.243 à 1.983. Voici, d'après le décret du 16 avril, quelques traitements fixes : les proviseurs ont à Paris 6.000 francs, en province 4.000, 3.500 ou 3.000 ; les

pliqué avec un si médiocre souci des situations transitoires que beaucoup de débutants y perdirent¹. Ceux même qui profitèrent de ces innovations n'y trouvèrent pas un dédommagement pour la discipline humiliante qu'on leur imposait.

Une grande réforme pédagogique ne peut réussir que si le corps enseignant a été préparé à la comprendre, à l'approuver. Comme les universitaires sentaient leurs administrateurs sans cesse occupés à les tracasser, à les brimer, ils ne virent dans le plan d'études nouveau qu'un autre moyen de leur imposer le maximum de désagréments.

« C'était, dit Sarcey, une guerre perpétuelle entre l'administration et le personnel enseignant, une guerre de petites piqûres qui nous agaçait jusqu'à l'exaspération. » Les indépendants, qui cherchaient la première occasion d'échapper au joug, se montrèrent ironiques ou irrespectueux. On devait donner à chaque élève une note quotidienne de « progrès » ; Sarcey obéit à cette prescription ridicule en marquant, pour les six jours de la se-

professeurs agrégés ont à Paris 3.000, 2.500 ou 2.000 francs, et en province 2.000, 1.800, 1.700 et 1.600. L'éventuel est formé « par un double prélèvement de 9 centièmes sur le prix de pension payé par chaque pensionnaire, et de 5 dixièmes sur le prix de l'externat et des conférences payé par chaque externe à partir de la classe de sixième ».

1. M^{me} Garnier, p. 103, 141, 159. Un inspecteur général disait au jeune Bary : « Quant au traitement, c'est la moindre des choses ; vous prendrez ce qu'on vous donnera » (p. 149). Nottons d'ailleurs que Bary payait sa pension 55 francs par mois à Saint-Omer et 45 à Coutances (p. 216 et 237).

maine, des progrès « incessants, extraordinaires, inouïs, incroyables, stupéfiants, renversants ». Mais la plupart des professeurs voulaient garder leurs fonctions ; ils appliquèrent les règlements avec cette résignation blasée qui permet de subir toutes les corvées. Quant aux enseignements nouveaux, les langues vivantes et le dessin, on n'avait pas encore le personnel capable de les bien donner ; quelques-unes des meilleures innovations de 1852 restèrent ainsi en souffrance.

Mais si le mal fut grand, il ne faut pas l'exagérer, ni croire que l'enseignement de l'Etat tomba en complète décadence. Le nombre des élèves y baissa fortement de 1850 à 1852 ; quand la peur causée par les « rouges » fut calmée, quand le gouvernement impérial parut solide, on cessa de fuir les lycées. Le plan d'études nouveau faisait la part belle aux sciences, et tout le monde savait que l'Eglise n'était point préparée à les enseigner. Fortoul, dit Cournot, « sut lutter avec avantage contre les écoles du clergé, en faisant autrement que le clergé¹ ». Sans doute les enfants des classes riches avaient abandonné l'Université ; même après 1854 on trouvait rarement dans ses maisons un fils de magistrat, d'officier supérieur ou de grand propriétaire². Mais les fils de la bourgeoisie moyenne, de plus en plus prospère, et les boursiers nommés sur la recommandation

1. *Des institutions...*, p. 292.

2. Mourier, p. 98.

des inspecteurs généraux venaient dans les lycées et montraient une grande ardeur au travail. Quant aux professeurs, malgré les désagréments qu'on leur imposait, ils continuaient à montrer leurs qualités habituelles¹.

Même dans les collèges communaux, si menacés par la concurrence, les bons principaux avaient gagner les familles. A Lure le collège était si mal vu en 1850 qu'on parla de le supprimer ; un nouveau principal, Colomb, nommé en 1851, le dirigea pendant vingt-deux ans et parvint à en faire un des plus prospères de France. A Meaux, le régent Guyot devint principal et le resta près de vingt ans ; à son départ ce collège autrefois insignifiant comptait 200 pensionnaires et 115 externes. A Semur le régent Pion avait pendant vingt-cinq ans fait toutes les classes l'une après l'autre ; devenu principal en 1859, il obtint un si grand succès que, l'âge de la retraite venu, ses concitoyens le choisirent comme maire. A Orange Imbert, un fils de paysans qui avait conquis à force d'énergie ses deux bachelauréats, fut nommé principal en 1861 ; tout en faisant une classe, il déploya des talents administratifs qui lui valurent

1. « Et avec tout cela... des études régulièrement et fructueusement poursuivies, des classes faites avec soin et qui profitaient aux écoliers, tant cette institution première de l'Université avait en elle de vitalité et de force, tant le corps du professorat était, par un vieux esprit de tradition, animé du zèle de l'enseignement, tant il en avait le talent à la fois et le goût ! » (Sarcey, *Souvenirs*, p. 252).

les félicitations du ministre Duruy. Le collège de Dinan, complètement ruiné par la loi de 1850, dut sa résurrection à Levannier, professeur de troisième, qui resta principal de 1851 à 1877. La vie et le progrès demeuraient possibles dans l'Université, même sous l'Empire autoritaire.

II

Fortoul mourut en 1856, non sans regretter, dit-on, l'œuvre de compression brutale qui demeure attachée à son nom. Rouland, qui lui succéda, montra pendant six ans beaucoup de bonnes intentions, mais sans les traduire souvent par des actes. Ce légiste gallican voulait défendre l'Université contre les congrégations, maintenir une alliance d'égal à égal entre le personnel laïque et les prêtres demeurés sourds aux excitations ultramontaines¹. Mais un ministre nommé en 1856 hésitait à se faire traiter de libéral. Tout en voyant l'échec du régime pédagogique inauguré en 1852, il n'osa pas l'abolir ; et la discipline demeura sévère à l'égard des professeurs. C'est l'Ecole Normale qui profita le plus de sa bonne volonté. Comme la diminution du nombre des candidats

1. Un vieil universitaire, le recteur Théry, proclamait aussi en 1858 « la nécessité d'une ferme alliance entre les deux grandes autorités sociales, l'Église et l'Etat » (*Histoire de l'éducation*, II, fin).

était devenue inquiétante, il remplaça le directeur Michelle par Nisard. Celui-ci, ami de l'Empire, avait approuvé le régime de la bifurcation pour plaire à Fortoul et collaborer à l'œuvre du gouvernement nouveau ; mais ce brillant professeur conservait le culte des lettres et une grande affection pour la jeunesse. Il modifia aussitôt le régime qui faisait de l'Ecole un morne couvent ; désormais on put causer au réfectoire, crier pendant les récréations, organiser des séances de musique. Le nouveau directeur eut la joie de voir augmenter le nombre des candidats, séduits par son libéralisme¹.

Ce libéralisme était très relatif. On saisissait dans les études les livres non autorisés ; on obligeait les élèves à être présents pendant les prières du matin et du soir, à suivre la messe le dimanche. Un d'eux voulut s'en faire dispenser, disant qu'il avait abandonné le catholicisme ; le sous-directeur Pasteur lui répondit par la note suivante : « S'il est réellement protestant, qu'il en témoigne par l'attestation d'un ministre du culte ; s'il est conduit à affirmer qu'il n'est d'aucune religion reconnue par l'Etat, il doit être

1. Dans ses *Souvenirs* il s'excuse d'avoir défendu la bifurcation et raconte ses démêlés avec Le Verrier. Le lendemain de son installation comme directeur, venu à midi au réfectoire, il fut stupéfait d'apprendre qu'on défendait aux élèves de causer en mangeant (notice sur Mellier, dans *Annuaire de l'Ecole Normale*, 1912).

exclu de l'Ecole¹. » De tels principes exaspéraient une jeunesse qui, de plus en plus hostile à l'Empire, ne pouvait pardonner à Nisard d'être bonapartiste. Au bout de quelques années une manifestation des normaliens en faveur de Sainte-Beuve, qui venait de prononcer au Sénat un discours anticlérical, amena divers incidents et finalement la démission de Nisard.

Dans les lycées et les collèges, le travail scolaire continua d'après les règles établies en 1852. Ce qui le caractérisait, c'était le grand nombre des devoirs écrits : il semblait qu'on voulût imposer aux élèves comme aux professeurs, et par un même sentiment de défiance, une tâche absorbante. Un élève de ce temps avait à faire chaque semaine une version latine, une version grecque, une pièce de vers latins, un discours latin, un discours français et une rédaction d'histoire, outre les devoirs de mathématiques et de langues vivantes². L'enseignement avait conservé son caractère traditionnel, formel et un peu archaïque : « Pas un seul des écrivains classiques, dit Ernest Lavisse, ne fut vraiment connu de nous... Ils semblaient des ombres glissant dans un milieu inco-

1. Lavisse, *A l'Ecole Normale* (*Revue de Paris*, 15 mars 1914). Parmi les livres saisis entre les mains des élèves nous trouvons le *Werther* de Goethe, la *Sorcière* de Michelet, Rabelais, deux numéros de la *Revue des Deux-Mondes*.

2. Dejob, *Les discours de distributions des prix sous le second Empire* (*Feuilles d'histoire*, 1913, II, p. 77).

lore et muet... Les humanités, comme on nous les enseigna, nous apprirent vraiment trop peu de choses sur l'humanité¹. » Un autre élève de l'Empire, plus favorable dans ses appréciations, se rencontre avec son contemporain dans l'exposé des faits : il signale le rôle excessif réservé à la mémoire, l'abandon de la philosophie, le mépris pour les sciences, l'abondance des punitions². Le régime scolaire était moins rigoureux dans les petits collèges que dans les lycées : les premiers ont du moins laissé de meilleurs souvenirs à leurs anciens élèves. Ernest Lavisse considère les quatre années passées au collège de Laon comme « les plus heureuses de son temps scolaire » ; Louis Liard a gardé une reconnaissance profonde au collège de Falaise et à ses régents consciencieux, aimables et d'esprit large³.

Rouland fut remplacé au ministère par Victor Duruy en 1863. Cet universitaire était un libéral ardent, plein de confiance dans la raison humaine et dans l'initiative des travailleurs de bonne volonté. Son premier acte fut de rétablir l'agrégation de philosophie ; les autres agrégations spéciales suivirent. Les professeurs furent traités avec considération ; le ministre leur envoya, au lieu

1. *Souvenirs*, p. 219, sqq.

2. Charles Gide, dans *Le collège d'Uzès*, par Fraudon. « Ah ! ce n'était certainement pas amusant, conclut-il... Mais ceux qui s'astreignaient à cette monotone et sévère discipline s'enrichissaient singulièrement » (p. 129).

3. Liard dans *Revue de Paris*, 15 octobre 1913.

d'ukases menaçants, des circulaires nombreuses qui expliquaient les motifs de ses actes. Ils se sentirent protégés contre les dénonciations prodiguées par les coteries locales d'extrême droite. Aussi le ministre put-il faire appel maintes fois à leur concours : lorsqu'il entreprit d'organiser pour les jeunes filles ces cours secondaires que l'épiscopat critiquait avec a priori, ils apportèrent un véritable dévouement à cette tâche nouvelle et quelque peu dangereuse.

Quant au plan d'études inauguré en 1852, il avait manqué son but, à la fois par la mauvaise volonté des professeurs et par l'incompréhension des élèves et des parents. Il devait favoriser les sciences ; mais les nouvelles classes de sciences attirèrent surtout les mauvais élèves, toujours désireux d'échapper au travail connu, toujours à la recherche des classes où l'on aura peu à faire ; l'horreur du latin a dirigé, de nos jours également, cette clientèle peu enviable vers l'enseignement moderne¹. Il en résulta un discrédit pour l'enseignement scientifique. Le nouveau régime devait aussi développer les langues vivantes : mais on ne fit pas ce qu'il fallait, entre 1852 et 1860, pour former un personnel de professeurs français

1. « Le proviseur est venu dans ma classe pour demander aux élèves quelles étaient leurs vocations... Comme les crétins dans les lettres s'imaginent que la stupidité littéraire est une raison pour qu'on soit très fort dans les sciences, la majorité a opté pour les sciences » (Mme Garnier, *Une famille*, p. 96 : lettre de Bary).

compétents et cultivés. On s'adressa aux réfugiés étrangers : c'étaient « des Polonais sans ouvrage et des Hongrois qui avaient eu des malheurs... Il suffisait de se dire persécuté et d'avoir plus ou moins trempé dans une ou deux conspirations pour être admis¹ ». Ce personnel de rencontre demeurait dépourvu de toute action sur les élèves. Duruy supprima le plan d'études qui avait échoué, rétablit un régime pédagogique à peu près semblable à celui de la monarchie de juillet : nouveau motif de satisfaction pour les professeurs, qui voyaient leur scepticisme envers les réformes de Fortoul justifié par les faits.

Mais Duruy voulait consacrer aux études modernes un enseignement à part. Ses tournées d'inspection générale lui avaient fait voir sur les bancs des collèges beaucoup d'élèves, destinés à l'agriculture ou au commerce, qui perdaient leur temps à traduire du latin ; et maintes fois il avait écrit au ministre : « Je pense que nous volons le temps et l'argent de ces gens-là. » Il y avait tout à faire pour remédier à cette lacune. L'enseignement projeté par Salvandy ne s'était pas organisé ; les écoles primaires supérieures, dénoncées comme des foyers de socialisme, avaient succombé à la tourmente réactionnaire de 1850. Restaient à peine là et là quelques cours spéciaux. Duruy fit voter la loi de 1865 sur l'enseignement spécial. Ce fut

1. Albert Duruy dans *Revue des Deux-Mondes*, 15 février 1884. Cf. Georges Weill dans *Revue universitaire*, mai 1919.

un enseignement secondaire, où l'on entrait après l'école primaire, et un enseignement court, d'une durée de trois ans ; les élèves de familles très pauvres purent même le quitter au bout de deux années ou d'une seule, en emportant quelques connaissances précises. L'armée de travailleurs que forme l'enseignement primaire, disait Duruy, obéit à des sous-officiers, contremaîtres dans les usines, chefs de rayons dans les magasins ; ces hommes ont besoin de comprendre les théories, de s'habituer aux méthodes rationnelles, de posséder un fond d'idées générales : voilà ce que leur fournira l'enseignement spécial, demeurant ainsi distinct de l'enseignement professionnel.

Duruy comprit que l'enseignement nouveau, pour vivre et durer, devait avoir ses collèges, son école normale, ses maîtres. L'école normale fut aisément trouvée : le ministre accepta l'offre de l'abbaye de Cluny, où les cours furent inaugurés le 1^{er} novembre 1866. Le directeur de l'école, Roux, était un apôtre comme le ministre. C'est une lecture intéressante que celle des lettres échangées entre les deux fondateurs : Duruy cherche à inspirer aux professeurs et aux élèves l'ardeur qui l'anime, provoque les visites des députés, des pédagogues, des savants, discute avec Roux les moindres détails¹. Mais le manque d'argent ne lui permit pas de créer des collèges dis-

1. V. Roux, *Histoire des six premières années de l'Ecole normale spéciale de Cluny*, 1889.

tincts, sauf un essai heureux à Mont-de-Marsan. L'enseignement spécial dut s'installer dans les vieilles maisons à côté du classique, et joua le rôle de parent pauvre. « Le Parlement refusa les crédits, le personnel enseignant disputa son concours, les familles leur confiance¹. »

Tandis que l'épiscopat luttait avec acharnement contre Duruy, un écrivain prit la plume pour attaquer impartialement lycées de l'Etat et collèges congréganistes, accusant les uns et les autres d'imposer à la jeunesse une éducation « homicide ». Victor de Laprade était un catholique libéral, ancien professeur à la Faculté des lettres de Lyon, chassé de sa chaire pour avoir publié une satire contre l'Empire. Son livre est, comme il le dit lui-même, un plaidoyer en faveur de l'enfance. Le collège, laïque ou ecclésiastique, est toujours un couvent ; ses locaux offrent l'apparence — et la réalité — d'une prison. Le baccalauréat condamne les grands élèves au surmenage ; bien pires encore sont les concours d'entrée aux Ecoles du gouvernement, surtout à l'Ecole Polytechnique, « un des fléaux de l'enfance et de l'éducation de notre temps ». Le personnel universitaire est très bon ; les congréganistes montrent une très noble abnégation. Mais le régime existant les fait collaborer à « la brutale compression de la vie chez les enfants » ; n'impose-t-on pas, même aux petits, onze heures

1. Gréard dans *Enquête de 1889*.

par jour d'immobilité ? Il est temps de revenir à l'exemple des Grecs, d'appliquer une pédagogie inspirée par l'amour de l'enfance¹.

Ce vigoureux pamphlet attira un instant l'attention ; quelques membres de l'enseignement l'approuvèrent, mais les familles ne s'intéressaient pas encore à l'éducation physique et aux sports. Laprade put écrire : « Nous avons trouvé les hommes d'expérience et de raison, les professeurs, les pédagogues, plus indulgents et plus apitoyés que les mères. » Il continua sa campagne, défendant les humanités, refusant aux enseignements nouveaux, histoire, sciences, le droit de surcharger les programmes. Le poète peut être considéré comme l'initiateur des campagnes menées plus tard contre le surmenage et la séentarité².

Laprade reconnaissait la valeur des membres de l'Université : « On ne trouve nulle part ailleurs des esprits plus élevés, plus franchement et plus sainement libéraux, des âmes plus capables de sacrifice³. » D'autres voix s'élevèrent pour louer le corps enseignant si bien traité par Duruy, pour demander qu'on lui fit une situation digne de ses mérites. Un professeur de la Sorbonne, Alfred Mézières, aborda franchement ces questions

1. *L'éducation homicide*, 1867.

2. *Le baccalauréat et les études classiques*, 1869. Le Dr Fonsagrives se réclama de Laprade en publiant son livre sur *L'éducation physique des garçons* (1870).

3. *L'éducation homicide*, p. 53.

matérielles que le personnel des lycées n'osait guère soulever : il montra l'insuffisance des traitements fixes et les variations de l'éventuel¹. Un professeur du Collège de France, Gaston Boissier, demanda pour les maîtres de l'enseignement secondaire le droit de s'instruire et de travailler ; il protesta contre cette idée si répandue, qu'un érudit est ordinairement incapable d'enseigner². Michelet consacra un de ses derniers livres, *Nos fils*, à l'apologie de l'Université. Il y a trouvé quantité d'hommes de devoir et de conscience : « J'ai connu parmi eux, dit-il, de véritables saints, à mettre dans la Légende d'or. Mais je parle plutôt de la masse, de ce grand peuple si modeste, obscur et voulant l'être, fort libéral (quoique discret, timide), de formes excellentes et sans le moindre pédantisme. » L'Université n'a pas varié dans son attachement aux principes de 1789. « Sauf des nuances assez légères, ses livres officiels et ses chaires de philosophie enseignent la même chose : la souveraineté du Devoir, la primatice du Juste, l'indépendance de la Loi morale. »

1. *Revue des cours publics*, juin 1867. Mézières demande qu'un agrégé puisse arriver à 7.000 francs en province, à 10.000 francs à Paris.

2. *Revue des Deux-Mondes*, 15 août 1869.

CHAPITRE VIII

JULES SIMON
ET L'ENSEIGNEMENT APRÈS 1870

I

Le désastre de 1870 fit surgir des critiques multiples contre l'enseignement de ces classes dirigeantes qui s'étaient montrées si inférieures à leur tâche. Le grand public, indifférent à la pédagogie, ne songeait qu'aux résultats visibles et tangibles. Il avait constaté que les officiers allemands savaient le français, que les officiers français ne savaient pas l'allemand : on devait apprendre les langues vivantes. Nos états-majors avaient commis des bêtises géographiques et mal utilisé leurs cartes : il fallait apprendre la géographie. Ces formules simplistes obligeaient le gouvernement à faire quelque chose.

En même temps les catholiques militants reprochaient la guerre contre l'enseignement de l'Etat. Les catholiques intransigeants eurent comme organe la *Revue de l'enseignement chrétien*, fondée

par le P. d'Alzon, chef de l'ordre des Assomptionnistes. Il affirma que l'Université avait reçu à Sedan le coup mortel ; restait à l'achever¹. Les catholiques libéraux, sous une forme un peu moins violente, présentaient les mêmes accusations². Cette campagne eut quelque succès : dans certaines villes, c'est 1870 plutôt que 1850 qui assura le triomphe de la maison religieuse sur le lycée³. Mais le parti catholique, préoccupé de conquérir la liberté de l'enseignement supérieur, s'acharna moins sur les collèges qu'autrefois. Lénormité même des calomnies contre le patriottisme des universitaires les empêcha de produire tout leur effet.

Les critiques les plus sérieuses vinrent des universitaires eux-mêmes, des hommes qui avaient réfléchi aux changements nécessaires. De grands savants, émus par les faiblesses que leur avait révélées la guerre, étaient du nombre. Dès le 6 mars 1871, Henri Sainte-Claire Deville invitait l'Académie des Sciences à faire connaître les

1. « *Delenda Carthago*. Il est temps de savoir quels sont les vrais auteurs de nos défaites ; d'où venait l'enseignement si affaibli de nos officiers en face de la science incontestable des états-majors prussiens ;... quels maîtres ont eus les gens de Belleville et quels maîtres ont eus les marins, les mobiles bretons et les zouaves pontificaux » (n° 1, mai 1871).

2. E. de Germiny dénonce l'Université, « cette grande coupable de l'état actuel de notre pays » (*Bulletin de la Société générale d'éducation*, 1872, p. 65).

3. Ce fut le cas à Angoulême, par exemple.

graves lacunes de notre enseignement. Pasteur compara le rôle magnifique des savants en 1793 et le manque d'hommes de valeur en 1870¹. Mais l'ouvrage essentiel sur les réformes indispensables fut celui de Michel Bréal. Son travail, commencé avant la guerre, n'était pas une œuvre de circonstance ; les événements lui donnèrent une actualité imprévue. Le talent de la forme, la modération du ton qui faisait ressortir la sévérité des jugements, la largeur d'un examen portant sur les écoles primaires, les lycées et les Facultés, assurèrent le succès du livre intitulé modestement : *Quelques mots sur l'instruction publique en France*.

Le lycée, dit Bréal, a une importance plus grande chez nous qu'ailleurs ; on ne va guère compléter ses études à la Faculté. Il enseigne l'art d'écrire, chose excellente puisque c'est aussi l'art de penser ; mais il laisse de côté l'art de découvrir et d'observer les faits, celui de comprendre et de contrôler la vérité. L'étude du latin est prédominante, et l'auteur ne s'en plaint pas ; mais cette étude lui paraît mal orientée. La gram-

1. Pasteur, *Quelques réflexions sur la science en France*, 1871. Un autre savant, Emile Blanchard, exposa combien notre enseignement négligeait l'observation et l'expérience. « Tout a changé, dit-il, des connaissances sans nombre ont été acquises... des idées nouvelles ont été propagées, et l'enseignement qu'on donne à la jeunesse n'en a tiré presque aucun profit ; l'Université a gardé pieusement les traditions du moyen âge » (*Revue des Deux-Mondes*, 15 octobre 1871).

maire, suivant la tradition de Lhomond, est un pur exercice de mémoire, qui « rend superflu le plus léger effort de la raison ». Le thème avec ses difficultés a pris une importance abusive : « Ces exercices ont le tort de tourner sur les mots l'attention que nous devrions avant tout tourner sur les choses. » Pour les vers latins, nous sommes « sans rivaux et sans imitateurs en Europe » ; les élèves ne lisent plus les poètes anciens que pour chercher des épithètes et des rejets. Le discours, latin ou français, les habitue à traiter des sujets qu'ils ne connaissent point, à manquer de sincérité : on dirait que nos classes doivent surtout former des avocats habiles à cacher les faits gênants, des journalistes ignorants et superficiels. Ces innombrables devoirs écrits font sacrifier quantité de choses : l'étude historique du français, utile pour la vie de notre langue ; l'histoire et la géographie, enseignées comme de purs exercices de mémoire ; les langues vivantes, méprisées et privées de bons livres scolaires. Et cette instruction vieillie est donnée à des élèves trop nombreux, de valeur inégale, qu'on laisse tous aller jusqu'à la classe de philosophie, sans chercher à les arrêter en route¹.

1. « Il n'y aura pas de bonne loi sur le baccalauréat aussi longtemps que l'examen de passage ne sera pas une réalité ; et une fois cet examen de passage établi, la loi sur le baccalauréat sera facile à faire » (p. 267). La nécessité d'examens de passage sérieux est affirmée par les novateurs et les conserva-

Si l'enseignement est médiocre, le régime de l'internat est pire encore. Ce régime est « la partie la plus originale du système universitaire » ; ses inconvenients hygiéniques et moraux, aggravés par le recrutement difficile des maîtres d'études, n'ont pas frappé les familles françaises, qui acceptent sans plaintes une éducation contre nature. Il faudra y substituer les maisons de famille et les petits pensionnats. Mais Bréal conseille, pour l'internat comme pour l'enseignement, de ne pas faire table rase, d'aller peu à peu. « Grâce à l'instruction supérieure et à l'Ecole normale, notre corps enseignant peut se transformer en un temps relativement assez court. »

L'auteur de ce livre révolutionnaire était très lié avec le nouveau ministre. Jules Simon avait reçu de Thiers carte blanche pour ce qui concerne l'instruction publique ; il était délivré de la tutelle du Conseil impérial, supprimé après le 4 septembre. L'idée lui vint de le remplacer provisoirement par un petit nombre d'amis se réunissant tous les samedis dans son cabinet : c'étaient Bréal, Jourdain, Janet, Mézières, avec Bersot devenu directeur de l'Ecole Normale. Tous, comme le ministre lui-même, connaissaient l'enseignement par expérience personnelle ; tous étaient

teurs, par Dupanloup et Patin comme par Bréal et Jules Simon. Renouvier, plus radical, souhaite que les 3/4 des élèves désirant passer de sixième en cinquième soient refusés (*Critique philosophique*, 2^e année, I, p. 219).

des littéraires, aimant les humanités, mais comprenant le besoin d'une réforme.

Jules Simon fit diverses enquêtes avant d'agir ; aussi les impatients lui reprochaient-ils un optimisme béat¹. Pour la rentrée scolaire d'octobre 1871 il s'occupa seulement des additions réclamées par le grand public, des langues vivantes, de la géographie, de l'histoire, et aussi de la gymnastique si négligée auparavant. Ce fut la circulaire du 27 septembre 1872 qui annonça des réformes plus hardies, en touchant aux langues anciennes. Le latin, dit le ministre, absorbait tout jusqu'ici ; comme une place doit être faite à de nouvelles études, il faut le supprimer ou diminuer le temps qu'on y consacre. Le supprimer serait « un véritable crime » ; seulement « on étudiera désormais le latin pour le comprendre, et non pour le parler ». Moins de grammaire apprise par cœur, moins de thèmes, plus du tout de vers latins, et beaucoup plus d'explications orales et rapides, voilà ce qui convient. « Le principe de la réforme est celui-ci : on apprend les langues vivantes pour les parler, et les langues mortes pour les lire. »

1. Renouvier montrait que les élèves « ont un trop grand nombre d'heures à passer courbés sur les bancs ; que les corps sont en souffrance et que les esprits profitent mal ;... qu'on surcharge la mémoire des bons et qu'on ne laisse rien chez eux ni à la spontanéité ni à la réflexion ; qu'on ne leur apprend pas réellement à travailler, qu'on ne leur apprend pas à apprendre... » (*Critique philosophique*, 1^{re} année, t. II, p. 72).

Cette circulaire est, d'après un juge compétent, un modèle de haute et fine pédagogie¹. Jules Simon s'y montrait modéré, n'osant point, malgré son désir, supprimer le latin en huitième et en septième. Agissant tout seul, avant la création du nouveau Conseil supérieur, il se bornait à changer les méthodes. Néanmoins amis et ennemis comprirent que c'était le signal d'une révolution. Auparavant déjà le livre de Bréal avait suscité les approbations des réformistes². Boissier, bien qu'effrayé par le radicalisme de l'auteur, constatait la justesse de ses critiques : le latin, disait-il, ennuie les élèves, et l'abus de la rhétorique développe chez eux des habitudes mauvaises³. Mais ce fut surtout à propos de la circulaire ministérielle qu'un grand débat s'engagea.

Elle trouva des partisans très qualifiés. Un latiniste de premier ordre, Ernest Havet, ouvrant son

1. Gréard. *Education et instruction*, II, p. 86.

2. Tels furent l'ancien recteur Théry (*Projet d'une réforme de l'enseignement des langues anciennes*, 1872), le latiniste Benoist, éditeur de Virgile (*Revue politique et littéraire*, 4 novembre 1871), et Baudry, un des principaux représentants de la presse pédagogique (v. ses *Questions scolaires*, 1873).

3. « Le plus grand nombre arrive à peine à épeler quelques mots grecs et ne peut écrire quelques phrases d'un latin barbare sans les émailler de fautes. Voilà donc pour beaucoup d'élèves l'unique résultat de sept ou huit années d'études !... Parler de tout sans préparation, se croire propre à traiter tous les sujets quand on sait développer quelques généralités banales, n'éprouver jamais le besoin d'aller au fond de rien... voilà notre maladie ; nous la prenons au collège, et nous la gardons toute la vie » (*Revue des Deux-Mondes*, 1^{er} août 1872).

cours au Collège de France le 5 décembre, se félicita de voir le premier coup porté à des exercices trop surannés¹. Paul Janet présenta l'apologie raisonnée de la réforme, en reprochant aux partisans du passé leur mépris pour l'éducation nouvelle : « Si l'on considère que l'enseignement moderne comprend les grandes littératures modernes, en particulier la littérature française, l'art d'écrire dans la langue maternelle, l'histoire de la civilisation antique et moderne et la comparaison de l'une et de l'autre, la philosophie, y compris le droit public et l'économie politique, les sciences dans leurs principes les plus généraux et les plus féconds, il serait difficile de faire croire que ce ne soit là qu'un ensemble de notions serviles et mercenaires servant à un but prochain et immédiat comme l'apprentissage des arts mécaniques². »

Mais les adversaires du ministre étaient nombreux et ardents. Parmi eux se trouvaient des universitaires indignés de l'atteinte portée aux études qu'ils chérissaient. Un professeur de Paris écrivit à Dupanloup que la circulaire de Jules

1. « J'ai hâte, ajoutait-il, de voir achever l'œuvre commencée, de voir disparaître, à la suite des vers latins et des thèmes d'élégance, les narrations en latin, les dissertations en latin, les discours latins... (*Revue politique et littéraire*, 1872, p. 590).

2. *Revue des Deux-Mondes*, 15 novembre 1872. Jules Simon fut également soutenu par Egger (*La tradition et les réformes*, p. 267).

Simon « renversait tout dans l'éducation, qu'il n'y avait plus ni humanités, ni discipline, ni ordre dans les classes ». Un autre professeur vint dire à l'évêque : « Vous allez nous venger, nous sauver de la honte qu'on veut nous imposer¹. » Sarcey, qui approuvait la circulaire, avoue qu'elle soulevait dans l'Université bien des objections². Son ami J.-J. Weiss la blâma comme dangereuse pour ces humanités « qui, dans l'art de faire des hommes, ont pour elles l'expérience acquise³. » Cuvillier-Fleury la résulta longuement dans le *Journal des Débats*. Les explications orales, dit-il, ne reposant pas sur des devoirs écrits soigneusement contrôlés, ne seront que « la paresse organisée ». Va-t-on sacrifier le latin aux langues vivantes, afin de satisfaire quelques parents « qui rêvent pour leurs enfants la destinée de commis-voyageurs perfectionnés » ? Cherchant à dégager la philosophie du débat, Cuvillier-Fleury déclare utile qu'une portion notable de la société reçoive une éducation élevée, ouverte aux jeunes gens intelligents de toutes les classes ; cette éducation est donnée « par l'étude lente, prolongée, minutieuse, approfondie, raffinée des langues anciennes, le seul moyen qu'on ait encore trouvé, après

1. Discours de Dupanloup à l'Assemblée Nationale, 20 janvier 1873.

2. *Le XIX^e siècle*, 2 et 11 octobre 1872, 11 janvier 1873.

3. *Paris-Journal*, 14 octobre 1872. L'année suivante Weiss présenta une fine apologie des humanités et du discours (*Revue des Deux-Mondes*, 15 septembre 1873).

trois siècles, de cultiver et d'assainir l'esprit, de le rendre souple et viril, abondant et délicat¹. »

Le parti catholique surtout fulmina contre Jules Simon. D'Alzon l'attaqua dans une lettre si violente qu'elle perdait par là même toute portée². Beaucoup plus sérieuse fut la critique présentée par le pédagogue remarquable qui s'appelait Dupanloup. Non content d'attaquer devant l'Assemblée Nationale l'homme qui avait « déshonoré » les études classiques, l'évêque donna ses raisons dans une brochure détaillée. Jules Simon, dit-il, prétend faussement imiter l'Allemagne, qui a gardé tous ces exercices prétendus surannés. Il frappe les humanités de discrédit : « moralement, et dans la pratique, il les tue. » Il combat la grammaire élémentaire, indispensable pour les enfants. Il combat le thème, « le seul exercice qui fasse réfléchir à fond sur les mots, sur leur formation, sur la variété de leurs terminaisons, sur leurs racines, sur leurs nuances les plus délicates, sur ce qui fait qu'un mot n'est pas un autre ».

1. Cet article publié en brochure (*La réforme universitaire*, 1872) suscita une réplique de Deltour (*De la réforme universitaire. Lettre à M. Cuvillier-Fleury*, 1872). Le ministre, disait-il, « propose seulement de laisser tomber ce qui était mort ». Le concours général de 1872 vient de prouver la faiblesse des meilleurs élèves en discours et en vers latins : sur 100 copies de vers latins en rhétorique, une seule a été jugée digne de l'impression.

2. *Revue de l'enseignement chrétien*, IV, p. 96. La lettre contient une affirmation intéressante, c'est que le latin, langue de l'Eglise, reste la première des langues vivantes.

Il rejette le travail écrit, c'est-à-dire « le vrai travail intellectuel, le travail attentif, le travail appliqué, le travail réfléchi », pour lui substituer l'explication orale, « le travail en l'air, le travail sans contrôle et sans frein ». Et Dupanloup de montrer dans la réforme entreprise par le ministre républicain, « accusé même de socialisme », une œuvre de basse démagogie. « Si je dois dire toute ma pensée, conclut-il, je redouterais ici la dictature de M. Jules Simon plus peut-être que celle de M. Gambetta. Avec M. Gambetta, on sait à qui l'on a affaire ; avec M. Jules Simon, on ne le sait pas^{1.} »

II

La démission de Jules Simon fut suivie de la chute de Thiers, et le gouvernement du 24 mai voulut détruire l'œuvre du « démagogue » flétris par le clergé. Le ministre de l'instruction publique, Batbie, profita de la cérémonie du concours

1. *Seconde lettre de M. l'évêque d'Orléans aux supérieurs et aux professeurs de ses petits séminaires sur la circulaire de M. le Ministre de l'Instruction publique, 1873.* Dupanloup trouva un contradicteur parmi les catholiques militants : François Lenormant supplia ses coreligionnaires de ne pas défendre « un système d'enseignement qui n'est plus fait pour notre temps, et que ses fruits ont définitivement condamné » (préface des *Essais* de Charles Lenormant).

général pour annoncer le retour à l'ancien régime, pour vanter les « exercices longuement éprouvés que la mollesse de notre temps a tenté de secouer comme s'ils n'étaient qu'une fatigue inutile ». Son grand avantage fut de pouvoir invoquer l'autorité du Conseil supérieur, institué depuis quelques mois, et de son rapporteur Patin. Celui-ci, réfutant la circulaire de 1872, demandait le rétablissement du thème latin, des vers latins, sauf dispense pour les élèves incapables d'en faire ; comme il était obligé d'autre part d'accepter des nouveautés comme les langues vivantes, une révision des programmes lui paraissait nécessaire¹. Cette révision aboutit en 1874 à un plan d'études qui rappelait celui de 1865, avec plus de temps pour l'anglais et l'allemand. Jules Simon put écrire : « J'avais proposé quelques additions et quelques retranchements. On a conservé les additions et renoncé aux retranchements. C'était la pire des solutions². »

Le ministre tombé avait, en effet, repris la plume pour défendre ses idées. Son livre judicieux et alerte sur la réforme de l'enseignement secondaire eut un succès aussi grand que celui de Bréal : celui ci invoquant surtout Rollin, et celui-là surtout Montaigne, soutenaient tous les deux la même cause. L'éducation, dit Jules Simon, doit

1. *Journal Officiel*, 29 septembre 1873.

2. *La réforme de l'enseignement secondaire*, p. 302.

éclairer la raison et fortifier la volonté ; la formation de la volonté, qui fut toujours nécessaire, l'est plus encore depuis que 1789, brisant les vieux cadres et ouvrant toutes les carrières, a forcé chaque individu à s'armer contre l'erreur, le découragement, et contre l'homme ennemi. Notre enseignement n'est pas adapté à ces fins : le bourrage croissant en vue des examens et des concours exagère même les défauts d'autrefois. L'éducation physique est aussi négligée que nécessaire ; Victor de Laprade, malgré ses hyperboles, a fait connaître d'utiles vérités. Il faut que la gymnastique devienne sérieuse, que les jeunes gens soient endurcis à la fatigue et habitués à l'eau froide¹. L'éducation intellectuelle doit réduire la part excessive attribuée aux langues anciennes : plus de latin en huitième et en septième, ni de grec en sixième et en cinquième. Supprimons les vers latins, qui prennent quatre heures par semaine². Alors on pourra donner à l'allemand ou l'anglais

1. « La vérité est qu'on a traité jusqu'ici la gymnastique comme les langues vivantes ; c'est-à-dire qu'on perd une heure par semaine pour faire semblant de l'enseigner, et qu'en réalité on ne l'enseigne pas » (p. 139).

2. L'auteur présente (p. 328) le piquant tableau d'une classe « un peu arriérée ». Après la récitation monotone de quelques vers, on corrige le discours latin, où les envoyés du Sénat prient César de ne pas franchir le Rubicon ; trois quarts d'heure se passent à lire des passages de copies déclamatoires et plates. Puis on explique Homère et Horace, avec l'horrible « mot à mot » suivi du « bon français ». La classe est finie : « six élèves seulement sur cinquante ont eu un rôle actif. »

le minimum indispensable de trois heures par semaine et fortifier l'étude, si médiocre aujourd'hui, de l'histoire et de la géographie. Sachons renoncer à « notre admiration un peu béate pour la langue latine ». Sachons comprendre que son règne s'établit à une époque où les sciences étaient négligées et imparfaites. Surtout sachons « arracher nos enfants à un système qui les fatigue dans leur corps, les affadit dans leur esprit, les affaiblit dans leur volonté, les prépare pour une société qui n'est plus, et les livre à notre temps agité et à nos mœurs démocratiques sans les avoir armés pour la bataille de la vie ».

Ce livre prouve que Jules Simon comptait sur une revanche prochaine. D'ailleurs ses adversaires firent passer dans la loi un de ses projets les plus importants : le Conseil supérieur, sur le rapport de Dupanloup, adopta la division du baccalauréat en deux parties, la première placée à la fin de la rhétorique, la seconde renfermant cette grande nouveauté, une épreuve écrite de langues vivantes.

L'Université, plus ménagée par les Batbie et les Cumont que jadis par les Parieu et les Fortoul, se sentait quand même surveillée, menacée. Divers faits prouvérent que ses adversaires ne désarmaient pas. Ainsi Imbert, le remarquable principal du collège d'Orange, fut déplacé pour avoir donné un dîner le 4 septembre 1873 ; le préfet de la Vaucluse vit dans le choix de cette date une

manifestation politique¹. Le lycée de Nîmes eut à subir les attaques répétées du P. D'Alzon, qui dirigeait la maison ecclésiastique rivale, le collège de l'Assomption ; aussi les administrateurs du lycée gênaient-ils les professeurs par une surveillance inquiète². Cela n'empêcha pas quantité de jeunes universitaires, au moment où la France devait choisir entre la république et la monarchie, de faire campagne pour la première³. A Paris on était plus libre encore, et l'Ecole Normale devint plus que jamais un foyer républicain sous la direction de Bersot. Ce grand libéral avait des tendances conservatrices ; les audace de Jules Simon l'inquiétèrent un peu, et sa sévérité pour la politique de Cousin ne l'empêcha pas de rester fidèle au philosophe. Néanmoins une grande affection pour les jeunes gens, un respect sincère pour leur liberté lui assurèrent une influence que Dubois lui-même n'avait pas connue. Le gouver-

1. Une dame de la « société » disait à ce propos : « C'est heureux que nous soyons débarrassés de ce M. Imbert ; avec lui, les fils de savetiers devenaient bacheliers tout comme les nôtres » (Yrondelle, p. 253).

2. V. Sarcey dans le *XIX^e siècle* (2, 20, 27 avril 1875). Cette surveillance décida Charles Bigot à quitter l'enseignement pour la presse.

3. Citons Couat, professeur à Montauban, rédigeant le *Républicain de Tarn-et-Garonne* (*Annuaire de l'Ecole Normale*, 1899) ; Guibal, rédacteur en chef du *Progrès libéral* à Toulouse (*ibid.*, 1907) ; Fontaine défendant la politique de Thiers (*ibid.*, 1913) ; Paul Guiraud écrivant dans une feuille de Carcassonne (*ibid.*, 1908).

nement du 24 mai voulut lui retirer ses fonctions, mais n'osa pas le faire.

L'Université connut avec Wallon et Waddington des ministres plus attachés à sa défense que leurs prédécesseurs. Mais aucun n'essaya de reprendre la tentative de Jules Simon jusqu'à ce que la république fût pleinement victorieuse. Cette évolution politique s'accomplit en 1879, et la réforme de l'enseignement secondaire fit partie du programme pédagogique réalisé par Jules Ferry.

CHAPITRE IX

LES RÉFORMES DE 1880 à 1891

I

Le personnel enseignant depuis 1802 obéissait aux résolutions prises par les ministres ou par un Conseil dirigeant. Un changement inspiré par l'esprit républicain lui donna depuis 1880 le moyen de faire entendre ses vœux. Jules Simon avait ouvert la voie en instituant dans les lycées et les collèges les assemblées mensuelles de professeurs, en faisant élire par chacune d'elles un conseil; mais il avait dû laisser l'Assemblée Nationale rétablir, sous l'impulsion du duc de Broglie, un Conseil supérieur de l'instruction publique analogue à celui de 1850, rempli de membres étrangers à l'enseignement. Jules Ferry fit créer par la loi du 27 février 1880 un Conseil supérieur d'un caractère nouveau, comprenant des membres élus soit par les grands corps savants, soit par toutes les catégories d'hommes appartenant à l'enseignement public.

L'élection du nouveau Conseil passionna si bien les professeurs que personne presque ne s'abstint. Parmi les agrégés enseignant dans les lycées, 625 votèrent pour la réforme pédagogique, 198 pour le *statu quo* : si les agrégés de grammaire nommaient un délégué réclamant « le respect intelligent et raisonné de la tradition », ceux des lettres élurent un hardi novateur, Georges Morel, qui allait jouer dans l'assemblée un rôle important. Jules Ferry dirigea les débats avec une grande autorité¹. Le directeur de l'enseignement secondaire et le receveur de Paris, Zévort et Gréard, furent ses auxiliaires très actifs.

Le plan d'études nouveau, celui du 2 août 1880, reprit et compléta l'œuvre de Jules Simon. Le latin ne commença plus qu'en sixième. Les uns votèrent cette innovation en s'inspirant d'une idée sociale, le désir de faciliter le passage de l'école primaire au collège ; les autres obéissaient à une idée pédagogique, la même qui fit commencer le grec en quatrième. Les vers latins disparurent, le thème latin perdit de son importance, le discours latin céda la place d'honneur au discours français ; les exercices oraux devaient remplacer en partie les devoirs écrits. Le temps laissé libre par le latin et le grec fut donné principalement aux

1. « Jamais ministre n'avait présidé le Conseil avec une autorité plus attentive à ses travaux, avec une exactitude plus scrupuleuse à toutes les séances, avec une fermeté plus courtoise dans la direction des débats que ne l'a fait M. Jules Ferry » (Egger, *La tradition et les réformes*, p. 326).

sciences. L'organisation de trois cycles, finissant avec la septième, la quatrième et la rhétorique, permettait aux élèves de quitter le collège à différentes époques, en emportant un ensemble de connaissances bien coordonnées. A la distribution des prix du concours général de 1880, où fut prononcé le dernier discours latin, Jules Ferry salua « cette royauté universitaire qui disparaissait » et vanta l'œuvre accomplie par les représentants du corps enseignant.

Le Conseil supérieur avait rejeté les innovations plus radicales qui lui étaient proposées. Un de ses membres écrivit : « Comme il a essayé d'être modéré et de tenir le milieu entre les opinions extrêmes, il est à craindre qu'il ne contente tout à fait personne. » Cette prédiction de Boissier fut justifiée. Parmi ceux qui reprochaient au Conseil trop d'audace on fut surpris de voir Bréal. L'histoire offre souvent l'exemple de novateurs qui, ayant critiqué les abus existants pour obtenir une réforme, sont effrayés de voir leurs disciples pousser à la révolution. Bréal trouvait dangereux de réduire le temps des études latines à six ans, celui des études grecques à quatre ans. Par contre, un publiciste connu pour son activité pédagogique, Ferneuil, accusa les universitaires consultés par Jules Ferry de s'être bornés à des changements insignifiants¹.

1. Bréal, *Excursions pédagogiques*, 1882 ; Ferneuil, *La réforme de l'enseignement public*, 2^e éd., 1881.

Entre ces jugements opposés Boissier représente l'opinion moyenne. Il pense que le mouvement d'idées suscité par Jules Simon rendait le maintien du *statu quo* impossible. On a bien fait de fortifier l'étude du français, de secouer par des explications orales vivantes l'ennui des classes actuelles. Mais le latin a perdu beaucoup d'heures. « Les heures, quoi qu'il arrive, seront toujours perdues ; quant aux réformes, leur succès dépend du talent et de la bonne volonté des professeurs : en sorte que la perte, dans tous les cas, est sûre, et que le gain est incertain. » Le nouveau programme était nécessaire ; comment sera-t-il appliqué ? « C'est une chose grave, conclut Boissier, que de se séparer d'un passé glorieux, de prendre congé d'un enseignement qui a fait la France ce qu'elle est, et je ne comprendrais pas qu'au moment de tenter cette expérience, le partisan le plus décidé des réformes nouvelles ne se sentît pas le cœur troublé de quelque inquiétude¹. »

Il est toujours plus facile de prescrire une réforme que de la mettre en pratique. Les programmes nouveaux auraient exigé l'entente quotidienne des professeurs de chaque classe ; mais c'était là chose contraire à l'individualisme français. Les professeurs de lettres et de grammaire ne renonçaient qu'avec peine à la prédominance du latin ;

1. *Revue des Deux-Mondes*, 1^{er} septembre 1880.

ceux d'histoire et de géographie, qui venaient de conquérir les classes de sixième et de cinquième, voulaient y affirmer l'importance de leurs études ; enfin l'on reprocha surtout aux professeurs de sciences d'imposer aux élèves un effort de mémoire excessif. Les efforts du ministre Duvaux en 1882 pour modifier ces pratiques ne suffirent point, et les élections de 1884 au Conseil supérieur montrèrent un désir général de corriger les abus constatés. Le plan d'études promulgué en 1885 réduisit les heures de classes à vingt par semaine ; si les classiques ne purent pas faire rétablir le latin en septième, ils obtinrent que le grec serait commencé en cinquième et que l'histoire et la géographie, en sixième et en cinquième, seraient rendues aux professeurs de grammaire. On parut arrivé à quelque stabilité.

Ce ne fut pas pour longtemps. Une commission nommée en 1888, sous la présidence de Jules Simon, essaya de mettre au point les réformes antérieures, en s'inspirant surtout d'une grande enquête ouverte sur le baccalauréat. Le Conseil supérieur profita de ce travail pour adopter les programmes de 1890, qui allaient subsister dans leurs grandes lignes jusqu'à 1902. On réduisit encore le temps des classes, en rendant, il est vrai, en seconde et en rhétorique aux divers enseignements, sous formes de conférences, une partie du temps supprimé. Comme les réductions épargnaient les classes d'humanités, comme le thème

grec et le thème latin reparaissaient, le nouveau régime sembla une revanche des classiques. Mais on conservait les caractères généraux de l'œuvre de 1880 ; et des instructions, rédigées pour chaque spécialité, encourageaient les professeurs à secouer la routine, à se tenir au courant des progrès de la pédagogie.

II

La pédagogie d'ailleurs commençait à intéresser le public ; Bréal ne pouvait plus reprocher à ses concitoyens de publier plus de livres sur la sériciculture que sur l'éducation. A côté de beaucoup d'écrits prétentieux et vides parurent des ouvrages sérieux et réfléchis, qui renouvelèrent la querelle des classiques et des modernes. Il serait fastidieux de les analyser tous ; pour ne parler que des meilleurs, Charles Bigot et Maneuvrier présentèrent les théories des réformistes, Raoul Frary celle des révolutionnaires, Alfred Fouillée celle des conservateurs.

Charles Bigot, d'accord avec son ami Georges Morel, défend la réforme de 1880 et veut la compléter. Vaines sont les récriminations de ceux qui trouvent les programmes trop étendus : « Chaque fois qu'une étude nouvelle se sera fait sa large place au soleil et aura montré quels services elle peut rendre à l'esprit humain, il faudra, de gré ou

de force, lui accorder une place dans l'éducation... En matière d'instruction, la quantité importe aussi bien que la qualité^{1.} » L'enseignement doit faire connaître au jeune homme à la fois les sciences et les lettres^{2.} Conservons l'enseignement classique traditionnel dans un ou deux lycées par académie ; ailleurs on aura l'enseignement classique français. Chaque branche doit être dirigée par un spécialiste compétent, fallût-il renoncer au professeur de classe ; il sera bon, par exemple, de créer pour le français, le latin et le grec trois agrégations distinctes.

Edouard Maneuvrier, élève de philosophie à l'École Normale, s'était consacré ensuite à l'industrie. Son livre porte la marque de cette double éducation. Le philosophe, habitué aux vues d'ensemble, distingue les sciences formelles de la matière, comme les mathématiques, et les sciences formelles de l'âme, comme la logique et la morale, puis les sciences réelles de la matière, comme la physique ou la biologie, et les sciences réelles

1. *Questions d'enseignement secondaire*, p. 32.

2. « Qui n'a reçu, durant l'adolescence, que l'éducation scientifique, ne possédera jamais une instruction littéraire sérieuse qu'il parvienne à s'assimiler, qui exerce sur lui une véritable influence. Et de même, qui n'a fait, à cette même époque, que des études littéraires, si excellentes qu'elles soient, et je dirai volontiers d'autant plus qu'elles seront excellentes, n'entendra jamais la science, quelque temps qu'il y consacre plus tard, n'acquerra jamais, quelque effort qu'il y fasse, le véritable esprit scientifique, qui dans la science est l'essentiel » (p. 50).

de l'âme, comme la littérature et l'histoire ; il suffirait d'étudier un ou deux spécimens de chacun de ces quatre ordres. L'industriel pratique est beaucoup moins révolutionnaire, quoiqu'il exige des changements profonds ; laissant les enfants à l'école primaire jusqu'à treize ans, il veut quatre années d'enseignement secondaire, où l'on étudiera soigneusement une langue étrangère, morte ou vivante, puis deux années d'enseignement secondaire supérieur (de dix-huit à vingt ans), consacrées surtout à la littérature française et à la philosophie. On évitera le surmenage en donnant aux élèves « beaucoup de loisirs et peu de vacances ¹ ».

Ces réformateurs qui se croyaient hardis furent effrayés par le livre d'un autre ancien normalien, Raoul Frary. C'était la première fois que la thèse des ennemis du latin rencontrait un champion de cette force ². Il dissèque sans pitié tous les arguments des traditionalistes. Ces derniers, dit-il, « tantôt essaient d'établir que l'éducation classique est noble parce qu'elle est inutile, et tantôt qu'elle est utile parce qu'elle est noble ». Veut-on démontrer que le latin sert à connaître le français ? « On s'appuie sur la différence des deux

1. Maneuvrier, *L'éducation de la bourgeoisie sous la République*, 1888.

2. Le livre le plus solide écrit auparavant à l'appui de cette thèse avait été celui de Clavel. *Lettres sur l'enseignement des collèges en France*. Mais il avait passé à peu près inaperçu.

langues pour vanter la gymnastique qu'on fait subir aux écoliers en passant de l'une à l'autre, et sur la ressemblance pour faire de l'une l'explication de l'autre. » Nos grands écrivains ont été formés par les anciens, mais nous pouvons les goûter sans avoir étudié leurs maîtres : « Montaigne ne nous fait pas lire Sénèque et Plutarque ; il nous en dispense... Il semble que le *Télémaque* ait été écrit pour les gens qui avaient le malheur d'ignorer Homère et Sophocle. »

Le latin ennuie les élèves, continue Frary. On dit que les exercices latins leur ont servi quand même : « C'est comme si l'on disait que dix ans de gammes forcées ont leur prix, abstraction faite de la musique. » Par quoi cet ennui est-il compensé ? Par une bonne éducation intellectuelle ? Les littératures modernes la donnent aussi bien : « La littérature ancienne n'est qu'une fraction de la littérature universelle, et une fraction qui s'amouindrit sans cesse, parce que le numérateur est constant, tandis que le dénominateur grossit indéfiniment. » Par une bonne éducation politique ? Mais les anciens prêchent « les lois somptuaires, l'éducation mécanique et uniforme, la vertu imposée, l'égalité envieuse et la fraternité théâtrale ». Nous abandonnons leurs exemples : « nous ne sommes pas des Latins ; nous sommes des Français, et rien de plus¹ ».

1. *La question du latin*, p. 31, 117, 128, 129, 133, 145. « Nous vivons surtout des idées qu'ils n'ont pas connues. Leur société

Sachons donc, dit Frary, créer une éducation qui, tout en formant l'esprit, orientera la jeunesse vers les carrières lucratives. Les sciences y auront leur place, pourvu qu'on n'en abuse point et qu'on ne les commence pas trop tôt ; les langues vivantes, surtout l'anglais, fourniront un objet d'étude à la fois éducatif et utile. Le programme comprendra également, sinon la philosophie, qui est mieux à sa place dans l'enseignement supérieur, au moins la littérature française, l'histoire de la civilisation, surtout la géographie.

Ce livre audacieux trouva de nombreux contradicteurs. Le plus énergique et le plus habile fut le philosophe Alfred Fouillée. Les humanités, dit-il, complétées par la philosophie constituent la seule éducation libérale. L'enseignement, loin d'être utilitaire, doit développer l'amour du vrai, du beau, du bien. Les sciences, exposées dogmatiquement, laissent l'esprit des élèves passif. La littérature française ne peut suffire à l'éveiller : il faut le thème et la version pour contraindre des enfants à un effort suffisant. Gardons le latin pour maintenir la solidarité morale des générations dans un pays où les classes dirigeantes l'ont toujours appris ; gardons-le pour conserver le caractère humain de notre langue et le sens de

reposeait sur l'esclavage : la nôtre le proscrit. La religion était chez eux une affaire d'Etat ; nous en faisons de plus en plus un sentiment d'ordre privé... Ils ignoraient le progrès ; nous en faisons presque un dieu » (p. 159).

l'art¹. Les anciens nous offrent aussi des exemples impérissables de vertus militaires, de vertus civiques. Leur morale laïque est celle qui convient à notre société ; en même temps la langue de l'Eglise doit être étudiée par une nation qui a conservé un fond catholique.

L'enseignement classique, selon Fouillée, peut seul préparer la sélection nécessaire à une société démocratique. « S'il y a cinq ou six jeunes gens, dans une classe de cinquante élèves, dont on réussit à développer les capacités au-dessus de la moyenne, cette petite élite continuera la grande tradition des lettres, des arts, de la philosophie, de la spéculation scientifique, de la politique aux vues générales, tradition qui fait la vie même de notre race au point de vue intellectuel, moral et civique. » Réserver cet enseignement aux meilleurs des élèves ne suffirait pas : « Il faut beaucoup d'appelés pour avoir peu d'élus... Sous prétexte de diminuer les prétendus fruits secs de l'enseignement classique, on empêchera les fruits féconds de se produire. » D'ailleurs les plus médiocres tirent quelque profit du travail patient et

1. « Grâce aux loisirs dont disposaient les hommes libres de l'antiquité gréco-romaine, grâce aussi aux limites plus étroites de la patrie et, en général, de la vie, enfin grâce au développement moindre de la civilisation, les anciens ont pu trouver, dans le langage comme dans le marbre et la pierre, des moyens d'expression en conformité parfaite avec leurs idées et leurs sentiments » (p. 148).

sérieux imposé par les exercices traditionnels¹.

Tandis que les théoriciens discutaient sur la valeur de l'enseignement classique, les réformateurs entreprenaient la rénovation de l'enseignement spécial. Nous avons vu l'ardeur déployée par Duruy pour le mettre en marche ; les ministres qui lui succédèrent maintinrent son œuvre, sans y apporter le même intérêt. Les faits révèlent d'ailleurs que cette création répondait à un besoin. En 1880 l'enseignement spécial possédait la moitié de la population scolaire dans les collèges communaux (14.012 élèves contre 14.992 au classique), un peu plus du quart dans les lycées (8.696 contre 32.000). Ces progrès semblaient encore insuffisants à plusieurs universitaires qui voulaient fortifier les études classiques en les réservant à une minorité. « 10.000 élèves, écrivait Boissier, suffiraient, je crois, à pourvoir les professions libérales, si misérablement encombrées, si pauvres d'avenir, tandis que ce ne serait pas trop de 30.000 jeunes gens pour préparer à toutes les

1. *L'enseignement au point de vue national*, p. 148, 161, 183.
« Nous nous sommes fait donner les plus mauvaises copies de version latine, de discours latin, de vers latins... Lisez-les sans ces préjugés pédantesques qui font que le barbarisme et le solécisme sont les péchés capitaux par excellence : passez condamnation sur les fautes de langue, préoccuez-vous exclusivement du point de vue pédagogique et esthétique : vous reconnaîtrez que les plus incorrects de ces devoirs contiennent encore quelques détails qui témoignent d'un effort intellectuel, parfois même d'un certain goût » (p. 296).

carrières du commerce et de l'industrie^{1.} » Zévort disait à propos de l'enseignement spécial : « Le nom de cet enseignement est un contresens. Il doit être, au contraire, l'enseignement général. Ce sont les études gréco-latines qui deviendront plus tard un enseignement spécial. »

Mais l'enseignement nouveau avait bien des causes d'infériorité. Duruy lui-même avait hésité à dire formellement s'il devait être surtout pratique ou théorique. La plupart des familles, au lieu de laisser leurs enfants y suivre les classes pendant trois années, les reprenaient après un ou deux ans ; les élèves ainsi formés n'en savaient pas plus que ceux qui passaient par une bonne école primaire. Enfin le personnel enseignant faisait défaut : les professeurs du classique, chargés parfois de consacrer quelques heures au spécial, mirent beaucoup de mauvaise grâce à faire ce qu'ils considéraient comme une corvée humiliante : quant au personnel nouveau formé à Cluny, les hommes de valeur n'y manquaient pas, mais l'absence d'un examen sérieux d'admission empêcha cette école de former le corps homogène et compétent qui eût été nécessaire pour désarmer les préjugés du public.

Ces préjugés subsistaient malheureusement. Tous ceux qui ont passé par les collèges entre 1870 et 1890 se rappellent ce qu'on pensait des

1. *Revue des Deux-Mondes*, 1^{er} septembre 1880.

« français », des « bestiaux » ; les universitaires essayaient rarement de combattre un état d'esprit qu'ils partageaient. L'enseignement classique menait seul au baccalauréat. Jules Simon avait espéré que des examens de passage sérieux détourneraient une partie de sa clientèle vers le spécial ; mais ces examens ne furent jamais rigoureux, et cette conception du spécial accentuait son caractère d'enseignement de rebut, réservé aux paresseux et aux incapables.

Les réformateurs de 1880 voulaient l'améliorer ; alors apparurent deux systèmes opposés. Les uns désiraient corriger les défauts de cet enseignement nouveau, mais lui conserver le caractère simple et modeste qui avait amené dans ses classes près des deux cinquièmes de la population scolaire. Les autres demandaient la constitution d'un enseignement classique français, égal en dignité au gréco-latin. Charles Bigot et Henry Michel affirmaient qu'on pourrait faire vivre à la fois le gréco-latin, le classique français et le spécial¹. Les hésitations entre ces deux projets font comprendre les changements successifs apportés à l'œuvre de Duruy.

Celui-ci présida la commission où fut préparé

1. V. *Notes sur l'enseignement secondaire*, par Michel. Le recteur Gréard écrivait aussi : « La diversité s'impose aujourd'hui à notre éducation, si l'on veut éviter qu'à force de vouloir tout étreindre, elle arrive à n'embrasser plus rien » (*Education et instruction*, II, p. 119).

pour l'enseignement spécial le programme de 1882. Cet enseignement comprit deux séries d'études graduées, le cours moyen qui durait trois ans, le cours supérieur qui en durait deux. Il devait fournir aux élèves des notions pratiques, mais aussi, disait le rapporteur, « un peu de cette culture désintéressée et supérieure qui est le but et l'honneur de l'enseignement secondaire ». Un baccalauréat nouveau couronna les cinq années d'études. C'était le premier pas dans une voie nouvelle, mais fait si timidement que des deux côtés opposés on critiqua cette réforme bâtarde. Quatre ans à peine s'écoulèrent avant l'élaboration d'un autre règlement auquel le ministre de 1886, René Goblet, s'intéressa beaucoup ; l'enseignement spécial, encore étendu et fortifié, deviendrait l'enseignement « secondaire français ». Le Conseil supérieur, à qui l'on proposait un nouveau programme et un nouveau nom, accepta le programme et repoussa le nom. Il supprima le certificat d'études institué après la troisième année, pour décider les élèves à suivre les classes jusqu'au bout ; ces classes devaient durer six ans, donnant une culture intellectuelle beaucoup plus forte qu'auparavant. Mais il maintint le nom d'enseignement spécial, pour affirmer qu'il n'y a qu'un enseignement classique, fondé sur l'étude prolongée des langues mortes.

Ce demi-échec laissa les partisans du « français » mécontents, mais pleins d'espérance pour

l'avenir. Toutefois ils rencontraient une hostilité de plus en plus vive chez les professeurs du classique, irrités par les prétentions nouvelles du spécial ; celui-ci avait des partisans trop pressés qui prétendaient assurer à son modeste baccalauréat les mêmes prérogatives qu'à l'autre. On fausse complètement, disaient les classiques, la pensée de Victor Duruy : au lieu de former des employés supérieurs pour le commerce et des contremaîtres pour l'industrie, on prépare de nouveaux budgétivores. L'assimilation accordée aux agrégés de l'enseignement spécial blessa les autres agrégés, qui leur reprochaient d'avoir conquis ce titre un peu trop facilement. L'élection de Gustave Merlet, un brillant humaniste, au Conseil supérieur en 1887 manifesta le mécontentement des agrégés de lettres. Ils étaient soutenus par un groupement très actif, la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, qui se donna pour but la défense de la culture générale et des études gréco-latines.

Cette société pouvait considérer comme une victoire la promulgation du plan d'études inauguré en 1890. Mais le parti opposé obtint un grand succès l'année suivante, quand un ministre plein d'initiative, Léon Bourgeois, décida l'organisation de l'enseignement moderne. C'était le « classique français » que beaucoup réclamaient ; en lui donnant le nom de « moderne », on désarma l'opposition du Conseil supérieur : on sup-

prima tout au moins le terme de « spécial », déconsidéré par vingt-cinq ans de mépris. L'enseignement moderne eut une durée de six ans ; ses programmes firent une grande place aux études littéraires ; les langues vivantes y remplaçaient les langues mortes comme instrument d'éducation.

Le nouveau venu fut cependant mal accueilli par ceux qui trouvaient la réforme insuffisante. Les uns, les littéraires, tels que Henry Michel, se plaignirent qu'on ne lui eût pas donné sept ans comme à son rival, qu'on eût fait seulement la caricature de l'enseignement classique français. Les autres, les scientifiques, jugèrent inutile cette création d'un nouvel ensemble d'études surtout littéraires. Berthelot affirma qu'on avait méconnu la nécessité d'une solide culture scientifique, propre à développer les qualités d'observation que donnent la physique ou l'histoire naturelle, et les qualités de logique rigoureuse que procurent les mathématiques. La science est éducatrice, ajoutait-il, et l'on sera obligé de lui faire une place égale à celle des lettres¹.

1. « Deux enseignements parallèles et doués des mêmes prérogatives, l'un fondé essentiellement sur les lettres anciennes, mais avec une certaine culture scientifique ; l'autre fondé essentiellement sur les sciences, mais avec une certaine culture littéraire moderne, telle me paraît être la formule la plus désirable de notre temps, et celle à laquelle on sera ramené par la force des choses » (Berthelot dans *Revue des Deux-Mondes*, 15 mars 1891). Un classique passionné comme Brunetière accueillit assez bien l'enseignement nouveau parce qu'il était surtout littéraire (*Revue des Deux-Mondes*, 1^{er} mai 1891).

CHAPITRE X

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A LA FIN DU XIX^e SIÈCLE

I

Tandis que les réformateurs changeaient les programmes, tandis que modernes et classiques reprenaient une controverse jamais apaisée, toutes les parties de la vie et de l'organisation scolaires faisaient l'objet de nombreuses discussions. Tout publiciste se croyait compétent, soit comme ancien collégien, soit comme père d'élève, soit simplement comme spectateur de la vie nationale. Et comme

La critique est aisée et l'art est difficile,

c'était la critique, volontiers outrancière et pessimiste, qui tenait le plus de place dans cette littérature pédagogique.

Taine donna l'exemple et dressa contre notre enseignement secondaire un acte d'accusation où

son impartialité englobait lycées de l'Etat et collèges ecclésiastiques, toutes les maisons coupables d'étouffer la vie et l'activité de la jeunesse. Le réquisitoire n'était pas nouveau : Taine répétait Laprade en réclamant l'éducation physique, il invoquait Bréal en fulminant contre l'internat, et s'inspirait des griefs de Frary contre les études classiques. Ce qu'il y a d'original chez lui, c'est la condamnation de toutes les études, scientifiques ou littéraires, qui sont poussées trop loin et durant trop longtemps ; c'est le reproche fait au collège de retarder l'apprentissage des carrières utiles ; c'est l'apprécié avec laquelle Taine dénonce « tout ce pernicieux régime qui opprime si longtemps la jeunesse, non pas au profit, mais au détriment de l'âge mûr ». Le résultat, disait-il, c'est « la inconvenance croissante de l'éducation et de la vie¹ ».

La campagne pour l'éducation physique, après avoir laissé longtemps le public indifférent, commençait à l'intéresser. La partie négative, la lutte contre le surmenage, eut d'abord plus de succès que la partie positive, l'apologie de la gymnastique et des sports. Une longue discussion sur le surmenage, qui occupa plusieurs séances de l'Académie de médecine en 1886, fut commentée par la presse entière. Les hygiénistes se firent écouter des familles en montrant les effets désastreux de

1. *Revue des Deux-Mondes*, 1892 (reproduit dans *Le régime moderne*, t. II).

la journée scolaire trop pleine ; ils se firent mieux écouter encore des élèves. Beaucoup d'universitaires firent observer que les plus faciles à convaincre étaient les paresseux, depuis longtemps soustraits aux dangers du surmenage ; ils ajoutèrent que cet inconvénient, à peu près inévitable pour les candidats aux grands concours, n'existant point pour les aspirants bacheliers, c'est-à-dire pour la moyenne des collégiens.

Les amis des sports invoquèrent surtout l'exemple de l'Angleterre. M. de Coubertin avait commencé en 1887 la campagne de propagande qu'il devait poursuivre sans relâche ; il décida en 1888 Jules Simon à prendre la présidence du Comité pour la propagation des exercices physiques dans l'éducation. Un autre apôtre, Philippe Daryl, créait en 1889 la Ligue nationale de l'éducation physique qui céda bientôt le premier rang à l'Union des sociétés françaises de sports athlétiques. L'Université suivit peu à peu le mouvement, plus vite dans les lycées où un proviseur ou un professeur actif encourageait la formation d'une équipe sportive, plus lentement dans les maisons où l'on craignait que l'abus des exercices violents fût nuisible au travail sérieux¹.

On parla plus encore de la transformation de la discipline. L'internat survivait, en effet, aux attaques dirigées contre lui. Or la question de

1. V. P. de Coubertin, *Les batailles de l'éducation physique*, 1909.

l'internat prit un aspect nouveau, grâce à l'agitation commencée par les répétiteurs. Nous avons vu combien les écoliers d'autrefois s'étaient plaints des « pions » ; ceux-ci d'autre part avaient à souffrir d'une grande misère matérielle et morale : Alphonse Daudet a décrit d'une façon inoubliable les tribulations du Petit Chose. *L'éducation républicaine en 1848* avait exposé les griefs des maîtres d'études ; leur situation depuis lors ne s'était pas améliorée¹. Un journal fondé par eux, la *Réforme universitaire*, fut à la fois utile et dangereux, car il contenait des vérités trop méconnues et des pamphlets calomnieux. Quelques brutalités de langage, relevées avec joie par les ennemis de l'enseignement laïque, nuisirent aux répétiteurs. Néanmoins les décrets de 1887 et de 1891, qui leur donnaient un statut régulier, ouvrirent pour eux une ère nouvelle ; mais l'encombrement de la carrière, qui empêchait bien des licenciés d'arriver au professorat, suscita de justes plaintes. Ceux même qui ne tenaient pas à devenir professeurs demandèrent beaucoup d'heures de loisir, de liberté, au risque d'entendre dire que ces aspirants « éducateurs » songeaient surtout à vivre loin des élèves.

1. Un professeur écrivait à propos d'eux en 1865 : « Leur position, qui n'a jamais été bien favorisée, s'est surtout empiérée dans ces derniers temps. A chaque pas que nous avons fait en avant, elle en a fait un, pour ainsi dire, à reculons » (Labbé, *Des réformes de l'enseignement secondaire*).

Le corps des professeurs conservait un bon recrutement. Les concours d'agrégation, de plus en plus recherchés par les candidats, maintenaient le niveau des fortes études ; les Facultés des lettres et des sciences, réveillées de leur torpeur, formaient des licenciés qui prirent peu à peu dans les collèges la place des simples bacheliers. Pourvu de connaissances plus étendues qu'autrefois, le personnel universitaire gardait les qualités morales de ses devanciers. Mais l'opinion publique, devenue plus exigeante, lui demandait de modifier à la fois l'esprit de l'enseignement et celui de la discipline : l'enseignement, au lieu de s'adresser avant tout aux « forts », aux héros du concours général, devait profiter à tous les élèves; la discipline, abandonnant pensums et retenues, devait être moins fondée sur la crainte que sur l'appel au sentiment moral. Ces idées furent éloquemment soutenues par Henri Marion, qui enseignait à la Sorbonne la science de l'éducation ; le ministère le chargea de rédiger les instructions de 1890 sur la discipline. Les conseils de Marion sur la façon de traiter les jeunes gens, de les aimer, d'éveiller chez eux la conscience morale, contenaient beaucoup d'observations excellentes ; mais beaucoup de professeurs pensèrent que le généreux philosophe oubliait trop la réalité, que la discipline sans moyens coercitifs était impossible. Marion réclamait d'ailleurs, pour l'application normale de ses projets, des lycées ne dépassant

pas 500 élèves, des classes délivrées de tous les « cancres » incorrigibles par des examens de passage sérieux ; on ne fit rien pour que ces conditions fussent réalisées. L'idéal présenté par lui demeura un idéal, mais trop séduisant pour ne pas exercer une heureuse influence, principalement sur les jeunes professeurs.

L'enseignement de l'Université avait une valeur partout reconnue ; mais plusieurs de ses amis affirmaient qu'elle pourrait l'améliorer beaucoup en renonçant au mépris pour la pédagogie. Ce mépris était réel et des hommes de grande valeur l'avaient justifié : Cournot, par exemple, déclarait la pédagogie nécessaire aux instituteurs, inutile aux professeurs de lycées¹. Marion combattit vivement ces tendances : l'enseignement, disait-il, a besoin, comme toutes les autres carrières, d'un apprentissage professionnel ; aujourd'hui les débutants sont abandonnés à eux-mêmes, sans aucune de ces indications préparatoires qui leur permettraient d'éviter les méthodes reconnues inefficaces, d'étudier les expériences tentées par des hommes d'initiative. Ernest Lavisse demanda que l'Université, renonçant aux changements d'horaires et de programmes, s'occupât d'apprendre à ses futurs maîtres la psychologie de l'enfance, l'histoire de la pédagogie, les noms et les

1. *Des institutions d'instruction publique*, p. 198. Fustel de Coulanges disait : « La pédagogie est une digestion ; mon médecin sait que je digère ; je me contente de digérer. »

doctrines des grands éducateurs. Il exhora aussi les professeurs à vaincre cette timidité mal placée qui les empêchait d'enseigner directement la morale, de prononcer quelques-unes de ces paroles faites pour pénétrer jusqu'au plus profond de l'âme¹.

Ainsi tous les écrits publiés sur les collèges contenaient surtout des critiques, propres à inspirer aux élèves comme à leurs parents la défiance envers des maîtres qui méritaient mieux. Les professeurs, malgré le scepticisme résigné que leur inspiraient les changements continuels de programmes, continuaient à faire consciencieusement leur tâche. Parmi les administrateurs, quoique leur besogne devint chaque jour plus compliquée, plus d'un ne craignait pas de rompre avec la routine. Albert Sorel a fait un juste éloge de Boudin, ce principal qui dirigea le collège de Honfleur de 1873 à 1902, et qui sut y créer un solide enseignement pratique, inspiré des phénomènes qui se passaient sous les yeux des élèves². Un censeur de lycée, Adam, avait dès 1881, bien avant Marion, présenté le tableau de la discipline désirable : invoquant son expérience de ré-

1. *Etudes et étudiants*, p. 43, 85. et *passim*. Dumesnil, professeur à l'Université de Grenoble, dénonçait les nombreuses heures « gâchées nuisiblement » dans les lycées, « parce qu'on ne sait pas la pédagogie » (*Revue de métaphysique et de morale*, 1895, p. 501).

2. V. *Le cinquantenaire du collège de Honfleur*, 1905.

pétiteur, de professeur, d'administrateur, il voulait supprimer tous les abus du régime compressif, donner aux élèves une éducation fondée sur la morale, former les citoyens nécessaires à une démocratie libre et laïque, c'est-à-dire « des hommes d'un extérieur sympathique, d'un corps sain, vigoureux, agile, endurant, d'un caractère énergique, sérieux et sincère, aptes non à être gouvernés par les autres, mais à se gouverner eux-mêmes¹ ».

II

Les progrès des congrégations enseignantes commençaient vers 1890 à frapper les esprits. Les rapporteurs du budget de l'instruction publique à la Chambre des députés s'en inquiétèrent : Charles Dupuy, ancien professeur, jeta le cri d'alarme en 1892 ; quatre ans plus tard le rapport de Bouge ne ménagea les critiques sévères ni à la haute administration ni aux professeurs ni aux répétiteurs de l'enseignement public. Cela fit d'autant plus d'effet que la polémique n'épargnait rien de l'œuvre accomplie par l'Université. C'était le moment où une masse compacte de bacheliers sans emploi se précipitait à l'assaut des professions libérales. Ce phénomène social, dû à des

1. Adam, *Notes sur l'administration d'un lycée*, 1881.

causes multiples, venait d'être aggravé par la loi militaire de 1889, qui poussa des milliers de jeunes gens à prolonger leurs études pour échapper à deux ans de caserne. Sans chercher si loin, on accusa l'enseignement secondaire et le baccalauréat de multiplier les « prolétaires intellectuels ».

Dans l'intérieur de l'Université la querelle des classiques et des modernes avait repris avec une ardeur nouvelle depuis la réforme de 1891. Elle portait sur les sanctions du baccalauréat. Le nouveau baccalauréat de l'enseignement moderne aspira dès l'origine à l'égalité avec celui de l'enseignement classique. Ses patrons s'appliquèrent méthodiquement à lui ouvrir l'entrée de toutes les carrières libérales ; ce ne fut pas sans rencontrer des résistances inattendues. Certains corps de fonctionnaires craignaient de baisser dans l'estime publique s'ils recevaient parmi eux des hommes dépourvus du diplôme consacré par la tradition. Le personnel des contributions directes et de l'enregistrement ne céda qu'aux efforts combinés des ministres des finances et de l'instruction publique¹. Cependant le baccalauréat moderne multiplia ses conquêtes ; seules les Facultés de droit et de médecine lui demeurèrent fermées.

Classiques et modernes avaient des arguments sérieux à présenter. Les seconds reprochaient aux premiers d'avoir peu de foi dans la vitalité de

1. Enquête, déposition de M. Raymond Poincaré.

leurs études bien-aimées, puisqu'ils ne croyaient pouvoir les sauver sans le maintien d'un privilège inique. Si divers témoins dénonçaient la faiblesse des élèves modernes, on trouvait facilement dans les rapports universitaires la preuve que le latin donnait souvent de piétres résultats¹. Parfois les nouveaux venus recevaient un secours inespéré : toute la presse commenta en 1898 la conférence où Jules Lemaître défendait la thèse de Raoul Frary. C'est un « anachronisme effronté », d'après lui, que « les enfants de notre petite bourgeoisie et nombre d'enfants du peuple passent huit ou dix ans à apprendre — très mal — les mêmes choses que les pères jésuites enseignaient autrefois — très bien — dans une société monarchique aux fils de la noblesse, de la magistrature et des classes privilégiées ». Il suffit, conclut le brillant écrivain, que deux ou trois lycées de Paris et ceux des villes d'Université conservent les classes de latin et de grec².

Les classiques n'étaient pas à court de réponses. On demandait l'égalité de sanctions pour les deux bacheluréats ? ils réclamaient l'égalité d'efforts, c'est-à-dire sept années d'études. Cet enseigne-

1. M. Langlois, professeur à la Sorbonne, comparant les candidats examinés par lui aux deux bacheluréats, déclarait les modernes à peu près égaux à leurs émules ; la masse, disait-il, « ne vaut pas sensiblement moins que la masse correspondante de l'enseignement rival ». (*Revue universitaire*, 1897, t. II).

2. Sur les commentaires provoqués par cette conférence, voir Crouzet dans *Revue universitaire*, 1898, t. II.

ment nouveau donnait-il satisfaction aux besoins signalés par ses créateurs ? On avait voulu encourager les sciences, et il était surtout littéraire ; on avait cru répandre la connaissance des langues vivantes, et il ne les enseignait pas d'une façon pratique ; on pensait fournir des recrues à l'industrie, au commerce, et voici qu'un baccalauréat au rabais multipliait les aspirants bureaucratiques. Les classiques regrettaiient le dédain qu'ils avaient témoigné si longtemps à l'enseignement spécial. La Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire proposa de le ressusciter sous le nom d'enseignement « pratique ».

Concurrence heureuse des collèges libres, critiques de la presse, polémiques intérieures, autant de motifs qui révélaient et aggravaient le malaise de l'Université. La Chambre des Députés finit par décider une grande enquête sur l'état de l'enseignement secondaire. La commission nommée par elle, et présidée par M. Ribot, siégea longtemps en 1899, entendit 196 dépositions orales, provoqua et reçut les rapports des fonctionnaires de l'enseignement, les réponses des conseils généraux et des chambres de commerce. Jamais au cours du xix^e siècle on n'avait entrepris une consultation aussi générale.

Nous avons le texte complet des réponses faites à l'enquête. C'est une lecture intéressante, un peu décevante aussi, tant on y rencontre d'opinions contradictoires, soutenues par des hommes éga-

lement compétents. Les études sont-elles en décadence ? Non, répond le recteur Gréard ; les professeurs d'aujourd'hui valent ceux d'autrefois, dit Boissier. Il y a progrès d'après un ancien ministre, M. Combes, et d'après des professeurs de Sorbonne, MM. Aulard et Seignobos. Il y a décadence, affirme Gabriel Monod ; et M. Henri Bernès décrit le mal irrémédiable causé par l'affaiblissement des humanités. Faut-il une préparation pédagogique pour les professeurs ? M. Lavisse la déclare indispensable ; Georges Perrot et Boissier la trouvent inutile. Le surmenage existe-t-il ? Oui, disent des médecins comme Brouardel ; non, répond Gaston Paris après avoir suivi de près le travail d'un lycéen. Le baccalauréat trouve des amis et des ennemis passionnés. MM. Lavisse et Combes le condamnent, comme Berthelot et Frédéric Passy ; Gréard et Boissier le défendent. Jaurès y voit une garantie de justice, les professeurs des lycées parisiens une garantie de travail, les maîtres de l'enseignement congréganiste une garantie de liberté. La question la plus souvent débattue, la comparaison du classique et du moderne, provoque d'innombrables divergences ; pour ne prendre qu'un détail, des professeurs de droit comme Garsonnet, Lyon-Caen, Glasson, déclarent le latin nécessaire à leurs étudiants, mais Ducrocq et Léveillé affirment le contraire. L'internat lui-même, si souvent condamné, retrouve des champions sérieux, Brunetière et Boissier à côté de Levasseur



et de Seignobos. Rien ne montre mieux combien il est difficile d'arriver à la certitude pédagogique.

N'exagérons pourtant pas cette impression de scepticisme. Les témoins interrogés pensent presque tous de même sur divers points importants. S'agit-il des administrateurs ? On s'accorde à reconnaître que les proviseurs sont trop asservis aux ordres d'en haut, trop surchargés par la paperrasserie, et qu'il faut les rendre plus forts, plus indépendants, plus considérés, si l'on veut attirer vers ces fonctions délicates les meilleurs des universitaires. S'agit-t-il des élèves ? Tous reconnaissent la nécessité de rendre les examens de passage sérieux, de supprimer les « queues », démesurées qui encombrent les classes supérieures. Parle-t-on de la répartition des études ? Presque tous, renonçant à l'unité de l'enseignement, réclament une bifurcation ou une trifurcation, que les uns placent après la troisième, les autres après la seconde¹. Signalons enfin, parmi les demandes les plus fréquemment présentées par les chambres de commerce des grandes villes, celle d'un enseignement pratique et oral des langues vivantes.

En somme, l'enquête de 1899, tout en groupant de nombreuses critiques, prouva que beaucoup

1. M. Boutroux presque seul reste partisan de l'unité de l'enseignement. Aux projets de bifurcation se rattache le système radical de Foncin, approuvé par Emile Faguet : quatre années d'études communes, sans latin, puis quatre années d'enseignement secondaire supérieur, avec option entre différentes branches.

des reproches faits à l'Université s'évanouissaient devant une étude précise, et que le succès passager de ses concurrents tenait à des causes politiques et sociales, non à des vices rédhibitoires de l'enseignement de l'Etat. Mais elle montra aussi que les réformes de 1890 et de 1891 ne paraissaient plus suffisantes, et qu'une nouvelle organisation des études allait s'imposer.

CHAPITRE XI

L'ENSEIGNEMENT LIBRE

Le déclin de l'enseignement laïque privé, que nous avons vu commencer dès 1850, alla s'accentuant après 1870. Les chefs d'institutions le constatèrent au congrès tenu par eux à Paris en 1878¹. Massin lui-même succomba en 1884 ; à la rentrée suivante il y eut 120 élèves de moins au lycée Charlemagne. Des maisons longtemps célèbres, comme Jauffret, végétèrent misérablement avant de disparaître. Sainte-Barbe à son tour dut implorer en 1892 l'appui de l'Etat et reçut un prêt qui lui permit de vivre.

Le désir de relèvement qui suivit les désastres de 1870 avait amené pourtant deux fondations

1. *Congrès des chefs d'institutions de l'enseignement secondaire libre laïque de France, 1878*. Ce congrès fut présidé par Gaufrès, qui dirigeait avec succès une maison privée protestante, l'institution Duplessis-Mornay. D'après le rapport de Beaumont, le nombre des maisons laïques a passé, entre 1854 et 1876, de 825 à 494. Parmi les maisons tenues par des prêtres séculiers, 36 ont disparu. Tout cela s'est fait au profit des congrégations.

nouvelles. Une société formée de polytechniciens créa l'Ecole Monge, où l'attention donnée à l'hygiène et aux exercices physiques, le développement des sciences, la bonne direction de l'internat firent affluer les jeunes gens de familles riches ; alors que les fondateurs voulaient s'arrêter à 400 élèves, le chiffre de 800 fut dépassé. L'Ecole alsacienne, fondée à la même époque par un groupement protestant, sans être exclusivement confessionnelle, disposait de ressources plus modestes ; la belle discipline morale introduite par ses directeurs, les Rieder et les Bræunig, la substitution des petites pensions familiales au grand internat collectif lui valurent les éloges des meilleurs pédagogues universitaires, depuis Paul Bert jusqu'à Ernest Lavisse. Mais le succès de ces deux écoles fut plus brillant que durable. On payait à Monge un prix de pension double de celui des lycées ; l'ouverture de Janson-de-Sailly, où se trouvaient réalisées d'importantes améliorations matérielles, marqua le commencement de la décadence, et depuis 1895 l'immeuble de l'Ecole Monge abrita le lycée Carnot. Comme l'Ecole alsacienne se trouvait également dans une situation financière dangereuse, l'Etat, reconnaissant des expériences pédagogiques utiles qu'elle avait inaugurées, lui accorda en 1890 et renouvela les années suivantes une subvention assez forte pour la sauver de la ruine. D'après une statistique significative, sur 107.000 jeunes gens

recevant l'enseignement secondaire en 1854, les pensions laïques particulières en comptaient 42.000, c'est-à-dire 39 % ; en 1898, sur 162.000 élèves elles n'en gardaient que 9725, c'est-à-dire 6 %.¹

Leur clientèle avait passé à l'enseignement ecclésiastique. Celui-ci renfermait diverses catégories de maîtres. Les prêtres universitaires, si nombreux sous Louis-Philippe, avaient disparu peu à peu ; les administrateurs subsistèrent plus longtemps que les professeurs puisqu'en 1873 ils fournissaient encore 4 inspecteurs d'académie, 4 proviseurs, 13 principaux, 2 directeurs d'écoles normales ; mais ils ne furent plus remplacés. Du moins ce personnel devait-il finir avec un représentant hors de pair, l'abbé Follioley, le 108^e et dernier proviseur prêtre ; de 1866 à 1898 il eut le don singulier de peupler d'élèves toutes les maisons qu'il dirigeait : suspect à Rome qui l'empêcha de devenir évêque, il fut comblé d'égards et d'honneurs par tous les chefs de l'enseignement². Quelques établissements, le collège de Charleville jusqu'à 1876, le collège de Tourcoing jusqu'à 1883, avaient conservé longtemps un caractère mi-ecclésiastique, mi-universitaire ; mais tous ces compromis prirent fin³.

1. V. Gérard-Varet dans *Revue internationale de l'enseignement*, t. 43, 1902.

2. V. Salles, *L'abbé Follioley*, 1904.

3. V. Lacroix, *Un professeur de rhétorique*, 1912 ; Leblanc, *Le collège de Tourcoing*, 1885.

Un régime analogue fit longtemps la prospérité du collège Stanislas à Paris. Après la crise de 1848 il s'était relevé sous d'excellents directeurs, surtout l'abbé Lalanne et l'abbé de Lagarde. Le collège faisait appel à des professeurs universitaires et les présentait au ministre ; celui-ci les « agréait » et leur conservait une place dans les cadres de l'enseignement public. Faisant venir à Paris de jeunes professeurs catholiques, souvent choisis parmi les plus brillants élèves de l'Ecole Normale, Stanislas devait plaire aux familles qui désiraient à la fois une direction religieuse et un enseignement égal en valeur à celui des lycées. On y comptait jusqu'à 1500 élèves au moment de l'enquête de 1899. L'alliance avec l'Etat prit fin quelques années plus tard.

Plusieurs institutions ecclésiastiques envoyait leurs élèves suivre les classes des lycées. Ce régime avait été approuvé par des hommes tels que l'abbé Bautain et le P. Lescœur, qui demandaient à l'Etat de renoncer à ses internats¹. A Paris surtout ce système était employé avec succès vers 1900 : l'école Gerson menait ses élèves à Janson-de-Sailly ; l'école Bossuet prit à Louis-le-Grand la place qu'avait occupée autrefois Sainte-Barbe. Mais bien des catholiques militants blâmaient ces accords : « C'est l'esprit qui gouverne l'homme, écrivait l'un d'eux, c'est la tête qui doit coman-

1. Bautain, *De l'éducation publique* ; Lescœur, *L'Etat maître de pension*, 1871.

der au cœur, et il ne peut y avoir d'éducation vraie, de formation durable et solide que celle qui commence par faire pénétrer dans l'esprit d'abord, pour les faire passer ensuite dans la vie, des principes, une doctrine et une foi ». Le système mixte fait juste le contraire. « C'est le renversement du mot si chrétien et si sacerdotal, *Dū mihi animas, cetera tolle tibi* ; on livre les âmes et on garde les corps, pour les coucher, les nourrir et les promener¹ ».

L'enseignement ecclésiastique, en effet, pouvait se passer de pareils compromis. En 1854, il formait 21.000 élèves sur 107.000, donc 19 % ; en 1898 c'était 41 % qui lui appartenaient, 67.000 collégiens sur 162.000. Sans doute l'accroissement signalé entre 1891 et 1898 fut plus apparent que réel ; la naissance de l'enseignement moderne permit à beaucoup d'écoles primaires de prendre le titre d'écoles secondaires en préparant le nouveau baccalauréat. Cependant bien des motifs contribuaient au succès des collèges congréganistes : l'apaisement des passions anticléricales, l'espoir de trouver une installation matérielle plus soignée, une surveillance intérieure plus attentive que dans les lycées, enfin et surtout l'at-

1. Rapport de Lahargou en 1896 à l'Alliance des maisons d'éducation chrétienne (*Vingt-six congrès*, p. 334). En 1910 l'archevêque de Bordeaux interdit aux prêtres de son diocèse de continuer leur concours aux institutions qui envoyoyaient leurs élèves au lycée (v. le *Petit Temps*, 18 septembre 1910).

trait exercé par des maisons où étaient réunis les fils de familles riches et bien élevées. Ces familles obligaient parfois les commerçants qui les fournissaient à mettre leurs enfants dans les écoles confessionnelles¹.

Tandis que les maisons universitaires sont ouvertes à la critique de tous, et que leurs professeurs discutent publiquement ce qui leur semble fâcheux, les écrits consacrés aux collèges congréganistes sont plus rares et plus discrets. Les apologies chaleureuses ne font point défaut. D'anciens élèves reconnaissants ont loué sans réserve l'enseignement des Jésuites à Vannes, celui des Eudistes à Redon, ou montré que le collège fondé par Dupanloup près d'Orléans demeurait digne du grand évêque². D'autres témoins font entendre des critiques. P. Saintyves reproche aux petits séminaires d'ignorer complètement la vraie méthode et la vraie science³. Un admirateur de Dupanloup blâme dans les collèges d'aujourd'hui non-seulement l'instruction, mais l'éducation :

1. Un négociant de Dijon se plaignait de cette « Terreur blanche » (Gérard-Varet dans *Revue internationale de l'enseignement*, t. 43, p. 236). D'après un témoignage oral que j'ai reçu en 1901, deux commerçants d'Evreux vinrent dire au proviseur que leur clientèle de châtelains des environs les obligeait à retirer, bien malgré eux, leurs fils du lycée.

2. V. les livres cités de Butel, Le Gouvello, et Huet, *Un siècle d'éducation chrétienne*, 1913.

3. *La réforme intellectuelle du clergé*, 1904. Cf. *Le clergé séculier français au XIX^e siècle*, par l'abbé Garilhe (1898).

« Un but nous a hypnotisés, remplir nos collèges, les bourrer d'élèves. » On enseigne si mal la religion, ajoute-t-il, que les collèges ecclésiastiques font rarement de vrais chrétiens¹.

Nous trouvons des renseignements plus précis dans les compte rendus des réunions tenues par l'Alliance des maisons d'éducation chrétienne ; ce groupement organisé depuis 1871 a tenu, surtout depuis 1882, de véritables congrès pédagogiques, où l'on présente des rapports soigneusement étudiés. Ces rapports, avec les débats et les vœux qui en suivent la lecture, nous font connaître les tendances des éducateurs catholiques².

Leurs collèges doivent se distinguer par la prédominance de l'esprit catholique. Divers moyens assureront à l'enseignement de la religion un prestige particulier : les catéchismes seront plus solennels que les classes ; on doit donner l'enseignement doctrinal « sous forme de cérémonie religieuse, en surplis, avec prières et chants de cantiques³ ». Cette direction est nécessaire pour tous les élèves ; mais un des buts principaux re-

1. Milès, *Banqueroute des maîtres chrétiens au XIX^e siècle*, 1904. On reproche souvent à ces collèges le bourrage en vue des examens : une lettre d'un de leurs maîtres semble justifier ce reproche (Lacroix, *Un professeur de rhétorique*, 1912, p. 105).

2. *Alliance des maisons d'éducation chrétienne. Vingt-six congrès pédagogiques (1882-1912)*, 1913. Les indications qui suivent sont empruntées à ce volume.

3. Assemblée de 1882.

commandés aux maîtres, c'est la recherche et la culture des vocations ecclésiastiques. Ces vocations sont fragiles ; on doit combattre les influences fâcheuses et tâcher de recruter des prêtres, non seulement dans les petits séminaires, mais dans les collèges¹. Les professeurs, non contents de pratiquer le culte avec zèle, réservent une part de leur temps aux exercices de piété, à la vie surnaturelle.

Les élèves persévérent-ils en général dans la religion ? Un rapporteur estime n'avoir point « les éléments d'une statistique sérieuse ». Il croit que la grande majorité continue à faire ses pâques, à suivre la messe le dimanche ; quant à l'épanouissement de l'esprit chrétien, on aurait tort de se faire illusion à ce sujet : « le rendement est insuffisant². » Il faut renforcer l'apologétique, utiliser pour elle tous les objets d'études, surtout l'histoire et la philosophie³. Les professeurs de philosophie sauront développer l'esprit religieux des élèves, tout en se pliant aux exigences du baccalauréat⁴. Les manuels de philosophie, comme

1. P. 425. « Plus d'une fois le diplôme convoité a détourné des exercices spirituels et, obtenu, a fait sombrer une vocation qui n'était pas douteuse » (p. 54).

2. P. 429.

3. Assemblées de 1883, 1898, 1907, 1911.

4. Il s'agit de préparer les candidats, vers le milieu de l'année, à toutes les surprises de l'examen. « Avec cette manière d'agir, la phraséologie officielle perd en grande partie ses inconvénients, les élèves en découvrent le venin sans qu'il puisse leur nuire » (p. 41).

les autres, doivent être l'œuvre d'écrivains sûrs. Les supérieurs ont souvent noté chez leurs subordonnés un goût inquiétant pour les lectures dangereuses¹.

Le public disait que les maîtres d'études laïques ne valaient pas les surveillants des collèges ecclésiastiques. Les congressistes sont fiers de répéter ces éloges : « Ce que l'Université nous envie, disent-ils, ce ne sont pas nos professeurs, mais nos surveillants² ». On félicitait également ces collèges de réunir dans les mêmes mains les fonctions du professeur et du surveillant ; mais à ce régime ancien les supérieurs préfèrent maintenant la division du travail³.

Voilà les principaux traits qui distinguent les deux enseignements rivaux. Mais plus nombreuses encore sont les ressemblances ; des hommes exerçant la même profession rencontrent les mêmes problèmes et découvrent des solutions peu différentes. Les examens, se passant devant les Facultés et les jurys de l'Etat, imposent les mêmes plans d'études. Les supérieurs tiennent à voir conserver le baccalauréat tel qu'il existe ; le livret

1. « Ils ont également constaté chez beaucoup de leurs jeunes professeurs, même, faut-il le dire ? chez quelques-uns de ceux qui ont été formés dans nos Instituts catholiques, une sorte d'engouement universitaire... » (p. 218).

2. P. 694. Milès (*Banqueroute des maîtres chrétiens*, p. 195) trouve, au contraire, les surveillants mal choisis et mal recrutés.

3. P. 659.

scolaire institué en 1890 rencontre également leur approbation. Les membres de l'Alliance ont un attachement naturel pour les études classiques, pour le latin, langue de l'Eglise ; mais depuis 1890, malgré les répugnances de la majorité, on voit grandir le nombre des partisans de l'enseignement moderne. Les programmes de 1902, très mal accueillis au début, conduisent à développer les branches d'études nouvelles¹. La crise du latin sévit d'ailleurs ici comme au lycée. Dès 1882 un partisan du discours et des vers latins disait : « Les meilleurs panégyriques en faveur de ces exercices scolaires laissent, hélas ! les élèves assez froids. » En 1900, à propos de ces « citadelles du latin » que sont les petits séminaires, on pose la question : « les citadelles commenceraien-t-elles à se démanteler² ? » Quand les professeurs de lycées dénoncent la crise du français, l'assemblée de 1909 examine la question, et « l'avis général est que l'enseignement libre n'échappe pas complètement à la crise qui sévit dans l'Université³ ».

Enfin, à mesure qu'on avance, les congrès insistent davantage sur la nécessité d'avoir des maîtres plus instruits, pourvus de grades plus élevés qu'autrefois. Il n'est plus possible, dit-on en

1. On reconnaît en 1905 que les sciences naturelles intéressent les enfants (p. 707).

2. P. 499.

3. P. 866.

1906, que chaque diocèse prétende recruter chez lui son personnel enseignant ; il faut des écoles normales interdiocésaines pour former les maîtres du premier cycle, qui passeront ensuite un an au moins dans un Institut catholique, avec un examen au bout de l'année. Les Instituts, en préparant les licenciés qui occupent la plupart des chaires du second cycle, ont marqué la voie à suivre et fortifié l'enseignement¹. La préparation pédagogique ne sera pas négligée². Alors qu'en 1892 l'emploi des professeurs laïques semblait dangereux³, c'est à eux que le rapporteur de 1909 confie cette préparation. L'enquête de la Chambre en 1899 paraissait révéler dans le public le désir de voir l'Université imiter les collèges libres ; les réunions tenues au cours du xx^e siècle montrent les supérieurs de ces collèges préoccupés d'emprunter à l'enseignement d'Etat quelque chose de ses méthodes et de son goût pour les études approfondies et bien spécialisées⁴.

1. P. 724, sqq.

2. « Nos rivaux de l'Université se donnent avec zèle et compétence à la pédagogie et attirent ainsi l'attention, l'estime et la confiance du public » (p. 857).

3. « Peut-on avoir recours aux maîtres laïques ? Le moins possible... Il est préférable de n'en avoir aucun » (p. 138).

4. Mgr Lacroix dit encore en 1912 que trop de professeurs ecclésiastiques « passent sans transition d'un vicariat ou d'une cure de campagne à une chaire de grammaire ou de littérature, et sont forcés d'apprendre au jour le jour ce qui doit faire la matière de leur enseignement » (*Un professeur de rhétorique*, p. 34).

La fin du XIX^e siècle vit apparaître un nouvel enseignement libre laïque, suscité par les admirateurs de l'éducation britannique. Edmond Demolins, le brillant publiciste qui dirigeait la *Science sociale*, eut un grand succès en 1897 avec son livre, *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* Comparant le régime scolaire de la France, de l'Allemagne et de l'Angleterre, il donnait la palme à ce dernier pays, surtout depuis la réforme faite par le Dr Reddie au collège d'Abbotsholme. Bientôt, secondé par le groupe de la *Science sociale*, Demolins put fonder un Abbotsholme français ; l'Ecole des Roches, près de Verneuil, s'ouvrit en 1899. Les exercices physiques y jouaient un grand rôle ; une surveillance morale devait s'exercer sur chaque enfant, avec l'aide des aumôniers catholique et protestant ; l'enseignement faisait grand usage des méthodes intuitives, méthode directe pour les langues vivantes, observation de la réalité pour les sciences naturelles.

Un autre novateur, indépendant de l'école dirigée par Demolins, mais également imitateur de l'Angleterre, fut Joseph Duhamel. Après avoir enseigné à Harrow, il vint organiser près de Rouen le Collège de Normandie. Les promoteurs, écrivait-il, « se réclament ouvertement de l'Université pour son enseignement élevé, son esprit philosophique et littéraire ; ils se séparent d'elle pour ce qui touche à la formation de l'homme

moral et physique' ». Un de ses maîtres de la Sorbonne, Ernest Lavisse, encouragea publiquement cette initiative². Puis l'Ecole de l'Île-de-France, créée par des Anglais, l'Ecole de l'Esterel, l'Ecole du Sud-Est près de Lyon s'ouvrirent de 1901 à 1903. Le collège d'Abbotsholme avait fait naître en Allemagne des Maisons d'éducation à la campagne (*Land-Erziehungsheime*). Un Français qui avait enseigné dans ces maisons annonça pour 1905 la création d'une école semblable à Chalais (Charente), l'Ecole d'Aquitaine, s'adressant par son prix de pension à des familles moins riches que ses devancières³.

L'élan ainsi donné par Demolins ne tarda point à se ralentir, et la guerre de 1914 vint arrêter trop tôt quelques-unes de ces tentatives pour qu'il soit possible d'en apprécier les résultats. L'Ecole des Roches seule nous est bien connue, par son journal ; elle a survécu à la guerre et proclamé le désir de continuer sa tâche avec une activité nouvelle⁴.

1. *Comment éllever nos fils ?* (1901), avant-propos.

2. *L'éducation nouvelle*, dans *Revue de Paris*, 1^{er} juin 1901.

3. Contou, *Ecoles nouvelles et Land-Erziehungsheime*, 1905.

4. La *Science sociale* a consacré, de 1904 à 1915, à peu près un fascicule par an au Journal de l'Ecole. Sur les projets d'après-guerre le directeur, Georges Bertier, a publié une communication en 1918 (*Réforme sociale*, 1918, t. II).

CHAPITRE XII

LA RÉFORME DE 1902 ET SES CONSÉQUENCES

Après l'enquête parlementaire de 1899 les travaux de la commission et du ministre de l'instruction publique, M. Leygues, aboutirent aux décrets et aux arrêtés de 1902. On fortifia l'autorité matérielle et morale des proviseurs, désormais recrutés parmi les agrégés et gardant rang dans le corps enseignant ; ils purent obtenir l'autonomie financière pour leurs lycées qui, recevant de l'Etat une subvention fixe, étaient administrés par eux avec le concours des conseils d'administration. Mais ces mesures intéressèrent moins l'opinion que le plan d'études nouveau du 31 mai 1902 et le décret qui mit le baccalauréat en harmonie avec ce plan.

L'enseignement secondaire, succédant à quatre années d'études primaires, comprend désormais deux branches, de même durée, l'une avec latin, l'autre sans latin. Aux familles de choisir, à l'entrée de la sixième, entre les sections A (latine) et

B. La section A comprend, de la sixième à la troisième, des études communes à tous ses élèves, sauf le grec devenu facultatif. Le premier cycle finit avec la troisième, et alors il y a une « trifurcation » ; les élèves suivront dans le second cycle une des sections A (latin-grec), B (latin-langues vivantes), C (latin-sciences). L'enseignement sans latin a, lui aussi, un premier cycle de la sixième à la troisième, comportant des études communes où dominent le français et les sciences ; il conduit également à un certificat d'études, car on espère que beaucoup d'élèves quitteront le lycée après la troisième. Ceux qui désirent continuer trouvent dans le second cycle la section D (sciences-langues). Après la seconde et la première (c'est le nom nouveau de la rhétorique), les quatre sections A, B, C, D mènent au baccalauréat. Il n'y a qu'un baccalauréat, le « baccalauréat de l'enseignement secondaire », dont la première partie se passe au moyen d'une des quatre séries d'épreuves désormais instituées. Ceux qui ont réussi peuvent choisir entre la philosophie ou les mathématiques, et passer au bout d'un an la seconde partie de l'examen.

Le décret prévoyait aussi la création d'une troisième branche, d'un enseignement « court » analogue à celui qu'avait organisé Durty. Mais on ne s'occupa guère que des deux branches de l'enseignement « long ». Sans vouloir étudier en détail les programmes de chaque spécialité, je si-

gnalera quelques innovations importantes. Les langues vivantes ont cinq heures de classes par semaine dans le premier cycle ; les professeurs doivent employer la méthode directe, pour apprendre aux élèves à parler, à entendre parler. L'histoire doit être vue tout entière dans le premier cycle ; ensuite on reprend avec plus de détails l'histoire moderne et contemporaine, à laquelle les sections A et B ajoutent une étude également plus approfondie de l'histoire ancienne. Un enseignement de la morale apparaît en quatrième et en troisième. La classe d'une heure, obligatoire dans le premier cycle, est recommandée aussi dans le second, sauf les exceptions nécessaires.

Liard, qui venait d'être nommé recteur de Paris, présenta au conseil académique l'apologie du nouveau plan d'études. Au lieu du classique et du moderne, disait-il, on aura désormais l'enseignement secondaire un, mais avec la variété dans l'unité. Car il faut constituer des sections diverses. « Ce qu'on a appelé les crises de l'enseignement secondaire tient en grande partie à la croissance même des sciences humaines, et à la difficulté d'en faire des mélanges divers, adaptés à la capacité et à la variété des intelligences. » La réforme de 1902 essaye de nouveaux dosages, en permettant à chaque section d'arriver au baccalauréat, qui sera un comme l'enseignement lui-même. La culture classique et la culture scienti-

fique ont chacune ses mérites ; chacune est dangereuse quand elle est donnée seule. On entreprend maintenant de les concilier, d'arriver ainsi à la culture intégrale, de créer l'éducation qui convient, non pas à tous les temps ni à tous les pays, mais à la France du xx^e siècle, entourée de concurrents actifs et puissants. « Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne, par la substance et par l'esprit, ne serait-il pas simplement un anachronisme inoffensif ; il deviendrait un péril national ¹. »

Le nouveau plan d'études ne rencontra pas dans le corps enseignant un accueil favorable. Cette défiance avait des causes générales, l'antipathie qu'une corporation éprouve pour des changements radicaux, et le scepticisme légitime qu'inspirait une nouvelle révolution scolaire à ceux qui en avaient tant subi depuis vingt-cinq ans. Puis il y avait les griefs particuliers. Les professeurs de lettres et de grammaire voyaient la prééminence des études gréco-latines décidément ruinée. Les langues vivantes héritaient en partie de cette prééminence ; mais ceux qui les enseignaient s'irritaient qu'on leur imposât une méthode nouvelle, sujette à bien des critiques. Les mathématiciens se trouvaient en présence d'un programme très mal distribué entre les classes. Enfin ceux même qui ne formulaient point de ré-

1. Discours du 28 novembre 1902.

clamations spéciales ressentaient un vif dépit à la pensée qu'on ne les avait point consultés. A une époque où se multipliaient syndicats et amicales, beaucoup trouvaient naturel qu'on demandât l'avis des universitaires avant de leur imposer des règlements. La classe d'une heure, maladroitement appliquée au début, obligea les professeurs à venir au collège beaucoup plus souvent qu'autrefois ; on leur confia aussi la surveillance des élèves pendant les récréations de cinq minutes qui séparaient les classes, et une tâche de ce genre ne leur souriait guère.

Certaines erreurs particulières furent vite corrigées. Les professeurs de mathématiques, par exemple, obtinrent assez vite un programme bien réparti¹. Mais divers événements faisaient croire à une partie du corps enseignant que ses intérêts, son rôle dans l'éducation générale étaient sacrifiés. A l'intérieur des collèges les professeurs se trouvaient en conflit avec les répétiteurs, qui réclamaient depuis longtemps une part dans l'enseignement. Le décret de 1909 permit de nommer « professeurs adjoints » les répétiteurs de lycées, pourvus de la licence ou du certificat de l'enseignement secondaire, ayant au moins deux ans de services et vingt-cinq ans d'âge, qui auraient enseigné avec succès dans les classes pendant cent heures. Le Conseil supérieur, en limitant soigneu-

1. V. Bioche dans *Réforme sociale*, février 1916,

sement le domaine où cette faculté pourrait s'exercer, mécontenta les répétiteurs ; mais il irrita bien davantage les professeurs, qui estimaient cette innovation dictée par les soucis électoraux de quelques politiciens plutôt que par l'intérêt des études.

Hors des collèges, ils se sentaient gênés par l'enseignement primaire d'un côté, par l'enseignement supérieur de l'autre. L'enseignement secondaire, seul florissant en France jusque vers 1885, accusait ces nouveaux venus d'hostilité contre lui. L'enseignement primaire, non content d'opposer victorieusement ses écoles primaires supérieures aux collèges communaux, prétendait envoyer son élite se former dans les Facultés sans passer par les lycées. Le décret sur les équivalences, qui dispensait du baccalauréat beaucoup de jeunes gens, apparut comme un outrage à l'enseignement secondaire¹. Les Facultés n'avaient-elles pas disputé avec succès le P. C. N. aux lycées ? N'y parlait-on pas de supprimer premières supérieures et mathématiques spéciales ? Surtout elles inquiétaient les « secondaires » par la prétention d'organiser l'enseignement de

1. Ce décret, annulé une première fois par le Conseil d'Etat pour vice de forme, devint définitif en 1912. Il autorisait à s'inscrire pour la licence, avec dispense du baccalauréat, les jeunes gens sortis des grandes Ecoles ou pourvus d'un des certificats d'aptitude à l'enseignement. On critiqua surtout la disposition qui permettait d'arriver à la licence ès-sciences en remplaçant le baccalauréat par le P. C. N.

la pédagogie. Quelle valeur, disaient les praticiens, peuvent avoir les conseils pédagogiques donnés par des savants qui parfois n'ont jamais fait la classe, qui presque tous l'ont quittée depuis longtemps ? N'auraient-ils pas besoin de venir de temps en temps refaire un stage d'une année au lycée ?

Finalement on en revenait toujours à mettre en cause les règlements de 1902. Leurs adversaires blâmaient, non sans raison, la disparition du professeur principal, dangereuse dans les classes de sixième et de cinquième, où les enfants ont besoin d'une direction unique et suivie. La classe d'une heure, disait-on, agrave encore le mal en faisant passer l'élève chaque jour devant quatre ou cinq spécialistes qui se disputent son attention, qui lui imposent un travail hâtif et coupé. Tous ces reproches vinrent se concentrer autour de la « crise du français ». *L'enseignement secondaire* surtout, la revue où les défenseurs infatigables des humanités combattaient sans relâche la réforme de 1902, donna des séries d'exemples, à la fois comiques et navrants, des fautes commises par les élèves contre l'orthographe, la syntaxe et la langue. Les conférences du Musée pédagogique sur l'enseignement du français, en 1907-1908, fournirent aux mécontents l'occasion de s'exprimer avec une entière franchise. Les réclamations devinrent si générales qu'on en tint compte : le Conseil supérieur de 1909 augmenta d'une heure

la part du français dans presque toutes les classes. La crise du français demeura quand même un des sujets favoris de la presse. On fit grand bruit de la lettre où le président du Comité des forges de France constatait que les rapports des ingénieurs étaient très mal rédigés. M. Lanson eut beau jeu de montrer que, ces ingénieurs ayant achevé leurs études avant ou peu après 1902, les récents programmes ne pouvaient être mis en cause¹.

Ce qui encourageait encore les critiques, c'étaient les sympathies manifestées dans les Académies pour la vieille culture gréco-latine. Ne voyait-on pas Jules Lemaître, oubliant sa fameuse conférence de 1898, reprendre l'apologie des langues mortes, et Faguet, si novateur au moment de l'enquête de 1899, déclarer que l'ignorance du latin faisait mal écrire le français ? La mode revenait au latin : alors que les classes de 6^e B avaient eu un succès croissant de 1903 à 1908, c'étaient maintenant celles de 6^e A qui attiraient les débutants. La Ligue pour la culture française, présidée par le fougueux Jean Richépin, attirait plus de recrues que sa rivale, la Ligue des amis du français et de la culture moderne.

Si l'on ajoute à ces critiques la campagne contre le surmenage, qui eut pour conséquences un ordre du jour impératif du Sénat et les arrêtés

1. Lanson dans *Revue bleue*, 1910, II, p. 804.

conformes de 1912, on estimera que l'œuvre accomplie en 1902 était partout condamnée. Mais ce serait une erreur grave. En réalité, le mouvement d'opinion que je viens de décrire était factice, mêlé d'arrière-pensées politiques. Alors qu'en 1850 le latin était républicain et suspect de socialisme, en 1912 on attaquait la République au nom des humanités. Quant aux professeurs, nous avons vu que, dans l'enseignement libre lui-même, ils arrivaient à s'accommoder du nouveau régime ; à plus forte raison dans l'Université, après les premiers étonnements et les premiers accès de mauvaise humeur, la plupart, négligeant les plaintes obstinées d'une minorité intransigeante, utilisèrent ce qu'il y avait de bon dans les nouveaux plans d'études. Plusieurs faits le montrent. Aux élections du Conseil supérieur en 1912, presque tous les élus furent des hommes qui acceptaient le principe et les grandes lignes de la réforme de 1902 ; on remarqua particulièrement que les professeurs de langues vivantes s'abstinent de réélire le conseiller sortant, qui faisait campagne depuis dix ans contre la méthode directe. Vers le même temps un *referendum* fait dans l'enseignement secondaire sur la classe d'une heure donna une forte majorité pour le maintien de ce régime dans le premier cycle, et marqua une préférence pour la classe de deux heures dans le second cycle ; or le décret de 1902 permettait de la rétablir dans les classes supérieures. Enfin,

quand la commission de l'enseignement à la Chambre des députés ouvrit une enquête sur les résultats de la réforme opérée dix ans auparavant, les réponses des groupements universitaires joignirent à de nombreuses critiques de détail la franche acceptation du régime existant.

Les pessimistes étaient d'ailleurs ébranlés par le renouveau de succès dont jouissait l'Université. A la décade fâcheuse 1890-1900 avait succédé une période nouvelle, où collèges communaux et lycées virent les élèves affluer. Ce fut dû en partie aux lois politiques : celle de 1901 sur les associations fit fermer de nombreuses maisons congréganistes ; celle de 1905 sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat nuisit aux petits séminaires. Mais le plan d'études nouveau, qui développait les sciences et les langues vivantes, écarta aussi bien des familles des collèges ecclésiastiques, plus attachés au grec et au latin. Pour répéter le mot de Cournot, l'Etat luttait avec avantage contre les écoles du clergé en faisant autrement que le clergé.

Un caractère particulier de la période comprise entre 1902 et 1914, c'est le développement de l'esprit d'association, dans le personnel enseignant comme dans toute la société française. Une première Fédération nationale des professeurs, instituée en 1896, avait obtenu quelques résultats utiles, comme la création d'une grande Société de secours mutuels, mais elle avait bientôt suc-

combé à l'indifférence générale. Un effort beaucoup plus sérieux ecommença en 1905, et aboutit, par suite du désaccord entre les intérêts opposés, à faire naître non pas une, mais quatre Fédérations nationales, celles des répétiteurs de collèges, des répétiteurs de lycées, des professeurs de collèges, enfin celle qui unit aux professeurs des lycées de garçons tout l'enseignement secondaire féminin. Une Fédération nationale encourageait ses adhérents à former l'Amicale dans chaque établissement (A¹), la Régionale dans chaque ressort académique (A²), pour assurer les bases du congrès annuel tenu à Pâques par l'A³. Dans certains cas exceptionnels on vit les bureaux des quatre Fédérations nationales agir de concert, constituant ainsi un groupement supérieur temporaire (A⁴). Pour ne prendre qu'une de ces Fédérations, celle des professeurs de lycées montra depuis 1905 une activité remarquable¹. Questions pédagogiques ou professionnelles, rien ne lui resta étranger ; les interventions du bureau fédéral auprès du ministre ou de ses représentants se multiplièrent à propos des cas particuliers. Les mesures qui semblaient sacrifier l'enseignement secondaire à ses voisins, le primaire ou le supérieur, provoquèrent des protestations énergiques, ou même des recours devant le Conseil d'Etat qui eurent parfois du succès.

1. Le dévouement de son président, M. Fedel, y contribua beaucoup.

L'esprit corporatif prenait un si vif essor que les professeurs, tout en restant membres de la Fédération, formèrent aussi plusieurs sociétés de spécialistes. Celle des professeurs d'histoire, née en 1911, atteignait déjà en août 1914 le nombre de 340 membres ; celle des professeurs de langues vivantes, par une heureuse innovation, accueillit les maîtres des trois ordres d'enseignement. Ces sociétés, et les autres similaires, se trouvèrent en mesure d'adresser des réponses collectives à la commission de la Chambre lors de l'enquête signalée plus haut¹.

L'esprit d'association, gagnant aussi en dehors des fonctionnaires, groupait les familles des élèves ou des anciens élèves. Les associations d'anciens élèves existaient depuis de longues années dans beaucoup de villes ; elles se fédérèrent,

1. On peut lire ces réponses dans le *Bulletin officiel* de la Fédération (1914). La Société des professeurs de français et de langues anciennes déclare que « les études littéraires ont été sacrifiées ». Celle des professeurs de langues vivantes se félicite de posséder maintenant une méthode sûre. Les mathématiciens repoussent l'emploi excessif de la méthode concrète, voient dans le succès de la section C le meilleur résultat de la réforme de 1902. Les naturalistes pensent que les méthodes actives, « fondées sur l'observation directe et le principe de la redécouverte », ont grandement servi leurs études. Les physiciens approuvent ces méthodes, en montrant la difficulté de les appliquer, faute de temps et d'organisation. C'est ce que disent aussi les historiens qui, d'accord avec tous les autres groupes, réclament la liberté pédagogique. Plusieurs groupes désirent l'allègement des programmes, sans arriver à une entente sur les coupures opportunes.

quand le congrès de Marseille en 1902 eut créé l'Union des associations d'anciens élèves des lycées et collèges français ; l'Union tint désormais des congrès annuels qui étudièrent des questions importantes, particulièrement sur l'hygiène de la jeunesse. Beaucoup plus récentes étaient les « associations de parents d'élèves » ; elles aussi formèrent une fédération nationale, qui déposa devant la commission de l'enseignement à la Chambre et qui tenait encore en juin 1914 un congrès à Clermont-Ferrand. Ainsi la vie sociale était très active, dans l'Université comme autour d'elle, au moment où éclata la guerre de 1914.

CHAPITRE XIII

LA GUERRE ET L'APRÈS-GUERRE

I

La guerre commença quand l'année scolaire était achevée. Tous les professeurs et maîtres de vingt à quarante-cinq ans furent mobilisés. Ce qu'ils firent à l'armée, ce n'est point le lieu de le dire ici ; contentons-nous de rappeler qu'ils fournirent, de l'aveu de nombreux généraux, des milliers de sous-officiers et d'officiers toujours prêts à donner l'exemple du courage et de l'endurance. Parmi les grandes écoles civiles de l'Etat ce fut l'École Normale qui fournit la plus forte proportion de morts, jeunes officiers tués en entraînant leurs troupes contre l'ennemi. Mais c'est de l'enseignement seul que nous avons à parler.

La rentrée d'octobre montra qu'il était complètement bouleversé. Quantité d'immeubles universitaires étaient réquisitionnés, pour les hôpitaux surtout ; il fallut chercher des locaux pour les classes. Parfois le service de santé occupait

seulement les dortoirs, de sorte que le lycée et l'hôpital vécurent côté à côté ; pour les internes on recourut au placement familial, si peu répandu jusque-là. Ailleurs on utilisa pour les classes tous les locaux possibles, depuis les salles de fêtes des mairies et les salles d'audiences des tribunaux jusqu'aux cinémas et aux cafés-concerts, depuis les fabriques abandonnées jusqu'aux appartements particuliers offerts par des amis de l'enseignement. A Rouen, qui avait 900 élèves, on dispersa les classes dans quinze locaux différents¹.

On pouvait bien utiliser n'importe quelle salle, mais comment remplacer les professeurs mobilisés ? On employa tous les moyens. Les professeurs demeurés à leur poste firent de nombreuses heures supplémentaires, en sachant qu'elles ne seraient pas rétribuées. Ceux qui avaient pu fuir la France envahie reçurent des chaires provisoires dans la France libre. Les retraités repritrent du service en grand nombre, quelques-uns sans vouloir être payés. Dans les villes d'Universités plusieurs professeurs de Facultés allèrent faire des classes aux lycées. Dans les autres on utilisa les bonnes volontés qui s'offraient. Ici le président du tribunal faisait chaque semaine deux heures de latin, le substitut trois heures de français, le greffier deux heures de géographie, un avoué

1. Belot dans *La guerre et la vie de demain*, 1916, p. 273.

deux heures d'histoire. Là un ancien aumônier protestant donnait sept heures d'allemand, la femme d'un professeur de collège sept heures de mathématiques, une autre trois heures d'anglais. Ailleurs le sous-préfet enseigne l'allemand, un pharmacien les sciences naturelles. On pourrait citer bien des cas semblables¹.

Ces moyens de fortune rendirent service pendant l'année 1914-1915 ; mais ensuite il fallut substituer aux 2.000 collaborateurs nouveaux, recueillis de tous côtés, un personnel moins nombreux, plus compétent, capable de fournir un effort plus suivi. On continua de demander aux professeurs des heures supplémentaires, de mettre à profit les offres venues des Facultés, des écoles normales, des écoles primaires supérieures ; on utilisa les universitaires français évacués par l'ennemi, les professeurs belges et quelques autres étrangers réfugiés ; professeurs adjoints, répétiteurs, surveillants d'internat firent aussi la classe. Mais surtout on recourut au personnel féminin. Des agrégées, des certifiées furent nommées dans les lycées de garçons, ou leur donnerent quelques heures tout en continuant leur tâche dans les lycées de jeunes filles. Puis les licenciées formées depuis quelques années par les Facultés des lettres et des sciences trouvèrent dans les collèges l'emploi naturel de leurs con-

1. V. Moulins dans *Revue Universitaire*, 1915.

naissances ; les résultats de leur enseignement furent en général meilleurs, qu'on ne l'espérait¹. Puis l'Université s'adressa aux professeurs mobilisés à l'arrière. Des ententes locales, autorisées par les deux ministères, permirent dès la fin de 1914 à 102 professeurs de se partager entre la caserne et le lycée. En 1916, puis en 1917, le ministre de la guerre consentit à rendre les professeurs des vieilles classes, et même quelques autres, mais en conservant tous ceux qui étaient officiers.

En octobre 1914, les élèves avaient manqué autant que les maîtres. Les familles parties pour les régions paisibles de l'Ouest ou du Midi restaient provisoirement à la campagne ou au bord de la mer ; d'autres éprouvées par la perte de leur chef interrompaient des études coûteuses ; d'autres attendaient les événements. Les classes préparatoires aux grandes Ecoles furent vidées par les appels et par la suppression des concours en 1915. Mais à mesure que la guerre se prolongeait, chaque famille éprouvait le besoin de ramener ses fils au travail régulier. Les classes de première supérieure et de mathématiques spéciales se rou-

1. Le rapport de M. Adrien Veber à la Chambre sur le budget de 1918 donne des chiffres précis. Les heures supplémentaires, non rétribuées encore en 1915-16 (il y en eut 1704), furent payées depuis le 1^{er} octobre 1916. En 1917, il y avait 112 déléguées dans les lycées et 330 dans les collèges, faisant au moins douze heures de classe par semaine. Cf. Thamin, *L'Université et la guerre*, 1918.

virent. Les maisons de l'Etat reçurent beaucoup d'élèves des collèges libres désorganisés par le manque de maîtres. L'Université eut donc à rétablir et à compléter ses cadres. Une statistique faite à la fin de 1916 comptait 119.300 élèves dans ses lycées et ses collèges au 15 octobre 1913, 83.550 au 15 octobre 1914 et 111.135 au 15 octobre 1916¹.

Il serait trop long de parler ici de la région du front et des pays envahis. Disons seulement que, dans la première, la vie scolaire continua le plus longtemps possible ; tous furent dignes de ce proviseur qui disait : « Je ne quitterais mon lycée que s'il menaçait de me tomber sur la tête. » Au collège de Béthune chaque élève arrivait muni de sa lampe électrique, pour se rendre à la cave dès que le signal était donné ; chacun fut exercé à l'emploi des masques préparés contre les gaz asphyxiants. Dans les pays envahis, administrateurs et professeurs continuèrent également leurs fonctions jusqu'au jour où les maîtres furent évacués, les élèves renvoyés ou contraints par l'ennemi au travail forcé dans les champs.

1. *Revue universitaire*, 1916, II, p. 405.

II

La vie corporative des professeurs était demeurée longtemps suspendue ; on se bornait à soutenir les efforts du « Comité pour la participation de l'enseignement secondaire aux œuvres de guerre ». Mais le souci des questions professionnelles se réveilla bientôt. Deux décrets soulevèrent des protestations très vives : le premier en 1916 ouvrait la carrière d'inspecteur d'académie aux membres de l'enseignement primaire pourvus de la licence ; le second en 1918 permit aux principaux de collèges, qui se seraient distingués dans leurs fonctions, de devenir proviseurs de lycées. Les revendications corporatives se concentrèrent bientôt sur un objet unique, le relèvement des traitements. En 1914 déjà il avait été reconnu opportun, quand le Parlement relevait les soldes militaires, quand les statistiques montraient l'Ecole Normale désertée au profit de l'Ecole Polytechnique par les candidats scientifiques. Mais depuis 1916 la hausse extravagante des prix mit la plupart des professeurs dans la misère. Les plus modérés approuvèrent les doléances de plus en plus énergiques présentées par leurs associations. La lenteur du gouvernement agrava la colère générale ; à Pâques 1919 la Fédération des professeurs de lycée résolut, si les augmenta-

tions promises n'étaient pas réalisées au 15 juin, de refuser non point le service des classes, mais la participation aux jurys de baccalauréat, qui n'était pas obligatoire. Enfin la réforme attendue aboutit en octobre 1919. L'enseignement secondaire, quoiqu'il se jugeât moins bien traité que le primaire et le supérieur, échappa ainsi à la détresse qui risquait de tarir le recrutement du personnel¹.

Les débats pédagogiques avaient cessé comme les autres en août 1914. La guerre excita des sentiments qui eurent des conséquences dans la vie scolaire. La haine de l'Allemagne vida les classes d'allemand, au point d'inquiéter bientôt les esprits réfléchis qui estimaienr toujours nécessaire pour la France d'étudier sa voisine d'outre-Rhin. Cette haine alla de pair avec l'attachement à la culture

1. Voici quelques exemples des nouveaux traitements. Les professeurs agrégés des lycées de Paris, divisés en 7 classes, ont de 11.100 à 17.100 francs. Ceux des lycées de province, également en 7 classes, ont de 8.800 à 14.200 francs. Les professeurs licenciés des collèges ont, dans la section normale, de 6.100 à 10.600 francs; les professeurs bacheliers ont de 5.600 à 9.500 francs.

Les proviseurs agrégés, dans les lycées de Paris, ont le traitement des professeurs, plus une indemnité de direction de 3.000 francs en moyenne.

Les surveillants généraux licenciés touchent, à Paris (en 7 classes), de 7.500 à 12.600 francs; en province, de 6.700 à 11.200 francs. S'ils sont bacheliers, ils reçoivent, à Paris, de 6.700 à 11.200 francs; en province, de 6.000 à 9.900 francs.

Les répétiteurs des collèges ont, dans la section normale, de 4.900 à 8.500 francs.

classique, regardée comme propre à distinguer les Latins des Germains¹. Ce fut seulement au bout de deux ans que l'activité pédagogique se réveilla, quand particuliers et associations commencèrent à envisager « l'après-guerre ». Les uns trouvaient dans les événements nouveaux des motifs pour justifier les études anciennes ; les autres voyaient dans le besoin de former des producteurs la justification d'un changement radical : et tous discutaient avec une ardeur et une bonne foi qui montrent combien il est difficile, dans les questions politiques et sociales, d'atteindre à la certitude réclamée par les savants.

Sans nous arrêter aux écrits individuels, qui seraient trop nombreux, mentionnons quelques enquêtes collectives. La discussion ouverte par M. Guillet devant la Société des ingénieurs civils concernait surtout l'enseignement technique supérieur ; mais elle mit en cause la classe de mathématiques spéciales et l'enseignement secondaire en général. Parmi les vœux finalement adoptés, résumons celui qui le concerne. On demande la révision des programmes et des méthodes, la suppression des deux cycles ; les futurs ingénieurs suivront la section latin-sciences, « avec addition de quelques notions de grec au point de vue étymologique, développement des langues vivantes

1. Cette idée fait le fond des discours du ministre de 1914, M. Albert Sarraut (V. son livre, *L'instruction publique et la guerre*, 1916).

et introduction du travail manuel¹ ». Ce vœu risquait d'imposer aux élèves de C, déjà si occupés, une lourde surcharge à peine corrigée par le vague conseil d'alléger l'enseignement.

Les collèges occupèrent aussi le congrès de la Société d'économie sociale en juin 1918. Puisque la politique a pénétré dans la pédagogie, cette association conservatrice devait faire l'éloge sans réserves des vieilles humanités. D'ailleurs les catholiques, à la Société générale d'éducation et d'enseignement, venaient de réclamer l'abolition des programmes de 1902, le retour au classique « réorganisé d'après les anciennes disciplines », le privilège rendu au baccalauréat classique d'ouvrir seul certaines carrières. Ces vœux, présentés au congrès de juin, rencontrèrent de nombreuses approbations ; un membre de l'Institut, M. Joly, déclara que les générations élevées d'après le système de 1902 étaient « des générations sacrifiées ». Mais les contradicteurs ne manquèrent point, parmi les hommes qui avaient poussé le plus loin leurs études. M. Jordan montra le grec à peu près ignoré à Stanislas, les études latines glissant sur la moitié des élèves de sa classe « comme l'eau sur un parapluie » ; le président du Congrès, M. Jean Brunhes, dit que le programme de 1902 « représente un progrès de psychologie et de pédagogie énorme sur le passé ».

1. V. *L'enseignement technique supérieur devant la Société des ingénieurs civils de France, 1917.*

Finalement l'assemblée, mettant de côté les vœux catégoriques des intransigeants, adopta des formules très générales qui pouvaient se prêter aux interprétations les plus diverses¹.

A côté des amis du passé apparurent d'autres théoriciens uniquement occupés de l'avenir. Quelques jeunes universitaires, qui secouaient l'ennui de la vie des tranchées ou des bureaux d'état-major en discutant sur leur profession, formèrent le groupe des *Compagnons* ; il révéla son existence et ses projets par quelques articles publiés dans *L'Opinion* en février et mars 1918. L'association, bientôt accrue de nombreux adhérents, devait se constituer définitivement le 22 avril 1919. Ses vues, exposées dans les deux volumes de *l'Université nouvelle*, ont été complétées et précisées, soit dans les conférences faites à l'Ecole des Hautes Etudes Sociales en 1919-1920, soit dans les articles du journal pédagogique la *Solidarité*, devenu l'organe du groupe.

Les Compagnons veulent une réforme totale. Entre l'Etat et les individus ils organisent la corporation, comprenant les maîtres du primaire, du secondaire, du supérieur, et aussi de l'enseignement professionnel. Elle établira le lien entre l'Université et la nation, entre la vie et la pensée, le compromis entre l'éducation générale et les besoins régionaux ; l'éducation physique obtien-

1. *Réforme sociale*, 1918, t. II, p. 94, 99, 107, 178, 66.

dra enfin la place qui lui revient. L'école « unique » recevra tous les enfants jusqu'à quatorze ans. Puis le plus grand nombre suivra l'enseignement professionnel, obligatoire et donné dans les écoles techniques ; la minorité reconnue apte aux études suivies passera seule, dès treize ans, dans l'enseignement secondaire. Celui-ci durera cinq ans ; il comprendra surtout le français et le latin, avec des cours spéciaux de grec pour les uns, de mathématiques pour les autres. Obligé de laisser un temps suffisant aux exercices physiques, il emploiera des méthodes plus rapides et plus vivantes qu'autrefois, mises en œuvre par des maîtres qui sauront s'entendre. Le baccalauréat transformé, sans être exigé pour la plupart des carrières, donnera un avantage aux possesseurs du diplôme. Les professeurs devront recevoir une formation différente de celle qui mène à l'enseignement supérieur. Ils suivront dans les Universités des cours d'initiation ; la licence viendra ensuite, puis un stage d'une année, sous la direction d'un professeur de lycée, les conduira au certificat d'aptitude ; alors ils pourront enseigner¹.

Cependant la vie régulière avait repris dans l'Université après la démobilisation. Les élections au Conseil supérieur de l'instruction publique, à

1. L'assemblée générale des Compagnons, tenue à Paris à Pâques 1920, a montré l'association passant de 45 membres à 850, et constaté le travail actif des Sections d'Etudes préparant les projets spéciaux (*Solidarité*, 15 avril 1920).

la fin de 1919, y ont fait rentrer à peu près les mêmes délégués, réélus par l'enseignement secondaire. Vers le même temps le bureau de la Fédération nationale des professeurs de lycées consultait les Amicales sur les réformes possibles ; il préconisait l'unité d'origine des élèves entrant dans le secondaire (cela se rapproche de « l'école unique »), la réduction des heures de classes, une place faite à l'enseignement artistique et surtout à l'éducation physique et sportive. Rapprocher ce programme de celui des Compagnons, c'est montrer que certaines idées sont dans l'air, que certaines questions peuvent mettre d'accord les réformistes et les révolutionnaires¹.

1. Un référendum, organisé par la même Fédération en 1920, a montré qu'elle repoussait l'adhésion à la Fédération des fonctionnaires ou à la Confédération des travailleurs intellectuels, mais qu'elle approuvait l'union avec les diverses fédérations de l'enseignement public, surtout de l'enseignement secondaire.

CONCLUSION

L'enseignement organisé sous Napoléon I^r empruntait aux anciens collèges leurs études et leur discipline, en remplaçant la direction de l'Eglise par celle de l'Etat laïque. Ce régime, fortifié par le monopole, subsista un demi-siècle. La monarchie censitaire accentua le caractère bourgeois de l'Université en réduisant les bourses ; mais l'enseignement libre laïque en maintenait l'accès ouvert aux bons élèves sortis des classes pauvres. La disparition du monopole tua cet enseignement libre, étouffé entre l'Université, soutenue par l'Etat, et les collèges confessionnels, soutenus par le clergé. Le triomphe de la démocratie a fait multiplier les bourses : l'Etat qui en 1842 donnait 1691 bourses, dont 120 bourses entières seulement, dépensait en 1913 une somme de plus de 3 millions en bourses et remises de frais d'études. Néanmoins les 9.000 bénéficiaires admis dans les lycées et les collèges ne forment qu'une minorité ; l'enseignement secondaire est demeuré l'apanage de la bourgeoisie.

La prééminence des études gréco-latines, si

longtemps incontestée, sembla plus assurée que jamais après l'échec du plan d'études inauguré en 1852. Il fallut la guerre de 1870, puis les réclamations croissantes de l'opinion publique, pour amener les changements, parfois suivis de réactions, qui se multiplièrent de 1872 à 1902. « L'enseignement est trop maigre et trop lent », avait dit autrefois Guizot ; à force d'y faire les additions nécessaires, on était exposé à le surcharger démesurément. Il fallut donc renoncer à l'unité, adopter le principe du sectionnement progressif, aujourd'hui admis de tous. Mais toutes les réformes ont conservé la première place à l'étude du français et maintenu entre les deux ou trois matières principales de l'enseignement un équilibre qui prévient toute spécialisation prématuée¹.

L'évolution sociale rendra probablement nécessaires l'école unique jusqu'à treize ans, le lycée gratuit de treize à dix-huit ans. L'essentiel est de conserver en France un enseignement secondaire qui donne une culture générale aux jeunes gens capables de le suivre, qui les prépare aux études supérieures et aux études spéciales, qui contribue à former l'élite indispensable aux démocraties.

1. V. le remarquable exposé de Gastinel, *L'enseignement secondaire en France*, 1919.

BIBLIOGRAPHIE

Dans cette bibliographie très sommaire je ne répète pas les titres de beaucoup de livres ou d'articles indiqués au cours des chapitres. Elle contient seulement trois séries d'écrits : 1^o quelques ouvrages généraux d'une importance très grande ; 2^o les principaux écrits de caractère biographique ou autobiographique ; 3^o surtout la liste des principales monographies consacrées à des lycées où des collèges universitaires. Elle est dressée par ordre alphabétique de villes. Quand un fait est raconté comme s'étant passé dans une ville, sans référence précise, il suffit de se reporter à cette liste pour trouver l'ouvrage où il est puisé.

Ouvrages généraux.

- AULARD. — *Napoléon I^{er} et le monopole universitaire*, 1911.
- BRÉAL. — *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 1872.
- Centenaire (*Le*) de l'Ecole Normale, 1895.
- COURNOT. — *Des institutions d'instruction publique en France*, 1864.
- EGGER. — *La tradition et les réformes dans l'enseignement universitaire*, 1883.

- GRÉARD. — *Education et instruction* (t. II et III).
Enseignement secondaire, 1889 (recueil de plusieurs études d'une grande valeur historique).
- LENORMANT. — *Essais sur l'instruction publique*, 1873.
- MEURIOT. — *Le baccalauréat*, 1919.
- RENDU. — *Code universitaire*, 3^e éd., 1846.
- VILLEMAIN. — *Rapport au roi* (*Moniteur Universel*, 8 mars 1843).
- ZÉVORT. — *L'enseignement secondaire de 1880 à 1890*, 1890.
- *L'enquête sur l'enseignement secondaire* (1899, 6 tomes) est désignée par le mot *Enquête*.

Souvenirs et biographies.

- BARTHÉLEMY SAINT-HILAIRE. — *M. Victor Cousin*, 1895, 3 vol.
- BARY. — *Les cahiers d'un rhétoricien de 1815*, 1890.
- BLANQUI (Adolphe). — *Souvenirs d'un lycéen* (*Revue de Paris*, avril 1916) ; *Souvenirs d'un étudiant* (*Revue de Paris*, octobre-novembre 1918).
- BOUQUET. — *Souvenirs du collège de Rouen* (*La Normandie*, 1894).
- CHON. — *Impressions et souvenirs*, 1882.
- COURNOT. — *Souvenirs*, 1913.
- DABOT. — *Lettres d'un lycéen et d'un étudiant de 1847 à 1854* (1900).
- DESCHAMPS. — *Souvenirs universitaires* (*Mémoires de l'Académie des sciences de Toulouse*, 1893-1897).

DU CAMP (Maxime). — *Souvenirs littéraires*, 1882-1883, 2 v.

DURUY. — *Notes et souvenirs*, 1901, 2 v.

DUTACQ. — *Gastave Rouland*, 1910.

GARNIER (M^{me} Charles). — *Une famille parisienne universitaire au XIX^e siècle*, 1911.

GUILLEMANT. — *Parisis*, 1916.

LAVISSE. — *Victor Duruy*, 1895 ; *Souvenirs d'une éducation manquée* (*Revue de Paris*, novembre 1902) ; *Souvenirs*, 1911.

LIARD. — *Souvenirs de petite ville* (*Revue de Paris*, octobre 1913).

MANUEL. — *Lettres de jeunesse*, 1909.

MICHELET. — *Ma jeunesse*, 4^e éd., 1884.

MOURIER. — *Notes et souvenirs d'un universitaire*, 1889.

NISARD. — *Souvenirs et notes biographiques*, 1888, 2 vol.

QUINET (Edgar). — *Histoire de mes idées* (t. X des *Oeuvres complètes*).

SARCEY. — *Souvenirs de jeunesse*, 1885 ; *Journal de jeunesse*, 1903.

SIMON (Jules). — *Victor Cousin*, 1887.

TAINE. — *Correspondance*, 1902-1907, 4 v.

VAUTHIER. — *Villemain*, 1913.

L'Annuaire de l'Association des anciens élèves de l'Ecole Normale Supérieure, qui renferme de nombreuses notices très utiles, est désigné ainsi, *Annuaire de l'Ecole Normale*.

Monographies d'établissements universitaires.

- BOISSONNADE ET BERNARD. — *Histoire du collège et du lycée d'Angoulême*, 1895.
- ARNAUD. — *L'instruction publique à Barcelonnette*, 1894.
- COURTEAULT. — *Les origines du lycée de Bordeaux*, 1905.
- POUTHAS. — *Le lycée de Caen (Mémoires de l'Académie de Caen, 1905-1906)*.
- PAUMÈS. — *Le collège royal et les origines du lycée de Cahors*, 1907.
- LAHARGOU. — *Le collège de Dax*, 1909.
- ARNOUX. — *Le collège et le lycée de Digne*, 1889.
- BELLIER-DUMAINE. — *Histoire du collège de Dinan*, 1897.
- DUVAL. — *Le collège de Domfront*, 1908.
- POUPÉ. — *Le collège de Draguignan (Bulletin de la Société d'études scientifiques et archéologiques de Draguignan, t. 22-24)*.
- KREMP. — *Essai sur l'histoire du collège Jean-Bart (Dunkerque)*, 1904.
- DECOLLE. — *Monographie du collège d'Epinal (Annales de la Société d'émulation des Vosges, t. 41)*.
- PITOISSET. — *Cinquantenaire du lycée d'Evreux*, 1909.
Centenaire du collège de Falaise, 1904.
Les noces d'or du collège de Flers, 1908.
- GODARD. — *Notice sur le nouveau collège de Gray*, 1889.
Le cinquantenaire du collège de Honfleur, 1905.
- ANTHIAUME. — *Le collège du Havre*, 1905, 2 v.
- CORGNE. — *Les premières années du collège de Lesneven*, 1913.

- GRIMAL. — *Cent ans de la vie d'un collège* (Lure), 1906.
- CHABOT ET CHARLÉTY. — *Histoire de l'enseignement secondaire dans le Rhône de 1789 à 1900* (Lyon), 1901.
- DELMAS. — *Histoire du lycée de Marseille*, 1898.
- GROSSE-DUPERRON. — *Le collège de Mayenne*, 1910.
- POL ROUSSEL. — *Histoire du collège de Meaux*, 1910.
- MANEVILLE. — *Essai sur l'histoire du collège Cuvier* (*Mémoires de la Société d'émulation de Montbéliard*, 1911).
- Lycée de Nantes. *Livre d'or du Centenaire*, 1909.
- DOUBLET. — *Le lycée de Nice*, 1910.
- NESI. — *Le collège de Niort en 1810* (*Revue internationale de l'enseignement*, t. 60).
- BRUYANT. — *Un collège à travers les âges* (Nogent-le-Rotrou), 1906.
- YRONDELLE. — *Histoire du collège d'Orange*, 1912.
- TRANCHAU. — *Le collège et le lycée d'Orléans*, 1893.
- BARRIÈRE-FLAVY. — *Histoire du collège de Pamiers* (*Bulletin de la Société ariégeoise des sciences*, t. 12).
- DELFOUR. — *Histoire du lycée de Pau*, 1890.
- SIMON. — *Le lycée de Poitiers* (*Revue des études napoléoniennes*, 1915).
- PÉAN. — *Le lycée de Pontivy* (*Annales de Bretagne*, t. 20).
- BÉNAERTS. — *Le régime consulaire en Bretagne* (Rennes), 1914.
- GENAY. — *Le collège de Saint-Dié* (*Bulletin de la Société philomatique vosgienne*, 23^e année).
- MOUFFLET. — *Notice sur le collège de Saintes*, 1886.
- DREYFUSS. — *Le collège de Saint-Mihiel*, 1903.

- DELAMOTTE ET LOISEL. — *Les origines du lycée de Saint-Omer*, 1910.
- MAGNANOUD. — *Histoire du collège de St-Yrieix*, 1912.
- BOULOGNE. — *Histoire du collège de Semur* (*Bulletin de la Société des sciences de Semur*, 1901).
- THÉRIN. — *Histoire du collège de Sillé-le-Guillaume*, 1900.
- BANCAL. — *L'enseignement à Sisteron*, 1895.
- BOURILLY. — *Historique du collège de Toulon* (*Bulletin de l'Académie du Var*, 1901).
- CLÉMENT-SIMON. — *Histoire du collège de Tulle*, 1892.
- FRAUDON. — *Le collège d'Uzès*, 1907.
- ALLANIC. — *Histoire du collège de Vannes*, 1902.
- BONHOURE. — *Le collège et le lycée de Vendôme*, 1912.
- DEHAUT. — *Le lycée de Versailles* (*Revue de l'histoire de Versailles et de Seine-et-Oise*, 1907-1912).
- GOUDAL. — *Histoire du collège de Villefranche-de-Rouergue*, 1908.

Pour les collèges de Paris, je citerai seulement :

- EMOND. — *Histoire du collège de Louis-le-Grand*, 1845.
- BOUQUET — *L'ancien collège d'Harcourt et le lycée Saint-Louis*, 1831.
Histoire du collège Stanislas, 1881.
- CHAUVIN. — *Histoire des lycées et collèges de Paris*, 1866.

Parmi les monographies de collèges libres, citées dans le cours de l'ouvrage, il faut mettre hors de pair *L'Histoire de Sainte-Barbe* par Quicherat, t. III, 1864.

Pour les collèges des Jésuites, v. Burnichon, *Histoire d'un siècle*, 3 vol., 1915-20.



INDEX DES NOMS DE PERSONNES

- ABOUT, 88, 99, 124.
ADAM, 193.
ALEMBERT (d'), 12.
ALEXANDRE, 31.
ALTON-SHÉE (d'), 60, 86.
ALZON (d'), 155, 163, 168.
ARAGO, 91.
ARBELET, 15.
ASSOLANT, 126.
AULARD, 17, 29, 44, 45, 198.
AUMALE (d'), 106.

BACCIOCHI (Élisa), 29.
BALZAC, 41.
BARBET-MASSIN, 96.
BARROT (Odilon), 70.
BARTHÉLEMY SAINT-HILAIRE,
 105.
BARY, 53.
BARY, 141, 148.
BASTIAT, 135.
BATBIE, 164, 167.
BAUDRY, 160.
BAUMONT, 201.
BAUTAIN, 58, 60, 92, 97, 204.
BEAUSSIRE, 105.
BELOT, 228.
BÉNAERTS, 16, 21.
BENOIST, 160.
BERNARD, 85.

BERNÈS, 198.
BERSOT, 105, 123, 135, 158, 168.
BERT (Paul), 202.
BERTHELOT, 186, 198.
BERTIER, 213.
BERTRAND, 55.
BESSIÈRES, 20.
BEUGNOT, 130, 131.
BIGOT, 168, 175, 183.
BLOCHE, 218.
BLANCHARD, 156.
BLANCHET, 65.
BLANQUI (Adolphe), 42, 48, 52,
 62, 63, 134.
BLANQUI (Auguste), 62.
BOISSIER, 153, 160, 172, 173, 181,
 198.
BOISSONNADE, 85.
BONALD, 29, 30.
BONAPARTE (Lucien), 29.
BONNETTY, 98.
BOSSUET, 49.
BOUDIN, 193.
BOUGE, 194.
BOUILLIER, 104.
BOUQUET, 101, 111.
BOURASSÉ, 99.
BOURGEOIS, 185.
BOUTROUX, 199.
BRŒUNIG, 202.

- BRÉAL, 13, 120, 156, 158, 160,
165, 172, 175, 188.
BRÉTIGNIÈRE, 127.
BROGLIE, 170.
BROUARDEL, 198.
BRUNETIÈRE, 186, 198.
BRUNHES, 235.
BURNICHON, 65, 113, 130.
BUTEL, 65, 131, 206.
- CAHEN, 126.
CAHOUR, 99.
CALONNE, 33, 109.
CANDOLLE, 31, 32, 53.
CARNOT, 117, 135.
CARON, 32.
CASSAGNE, 29.
CAVAIGNAC, 117.
CHAMPAGNE, 19, 41.
CHAMPAGNY, 48.
CHAMPEAUX, 48.
CHAPTAL, 18, 22.
CHARLES X, 74.
CHARMA, 104.
CHATEAUBRIAND, 49.
CHAUVET, 103, 127.
CHAUVIN, 83.
CHÉROT, 131.
CHEVALIER, 99.
CHEVALIER (Michel), 112, 134.
CHOIT, 77, 78.
CHON, 63, 102.
CLAVEL, 127.
CLAVEL, 177.
CLÉMENT-SIMON, 84.
COLOMB, 143.
COMBES, 198.
CONDILLAC, 100, 107.
CONDORCET, 13, 67.
CONSTANT (Benjamin), 67.
- CONTOU, 213.
COUAT, 168.
COUBERTIN, 189.
COUDER, 78.
COURNOT, 14, 15, 25, 48, 56, 58,
97, 118, 126, 136, 142, 192,
223.
COUSIN (Victor), 52, 70, 72, 73,
74, 79, 89, 93, 100, 101, 102,
103, 105, 107, 108, 112, 113,
114, 126, 168.
CROISSET, 82.
CROUZET, 196.
CUMONT, 167.
CUVIER, 29, 31, 33, 34, 55, 99.
CUVILLIER - FLEURY, 106, 115,
162.
- DABOT, 116.
DAMIRON, 100.
DANIEL, 73, 75, 103, 129.
DANTON, 121.
DARYL, 189.
DAUDET, 190.
DEJOB, 82, 146.
DELFOUR, 76.
DELTOUR, 86, 163.
DELVAILLE, 12.
DEMOLINS, 212, 213.
DÉMOSTHÈNE, 37.
DENIS, 126.
DESCARTES, 10.
DESCHAMPS, 139.
DESCHANEL, 125.
DESCHARMES, 85.
DESDEVISES DU DÉZERT, 86, 129,
139.
DESPOIS, 128.
DESTOMBES, 59.
DE STUTT DE TRACY, 14, 138.

- | | |
|---|---|
| DIDEROT, 121. | FLEURY, 12. |
| DONEY, 133. | FOISSET, 60. |
| DRUON, 102. | FOLLIOLÉY, 203. |
| DUBOIS, 52, 57, 79, 80, 100, 107,
119, 168. | FONGIN, 199. |
| DU CAMP (Maxime), 85, 86, 118. | FONSSAGRIVES, 152. |
| DUCROQ, 198. | FONTAINE, 168. |
| DUFÉTRE, 99. | FONTANES, 28, 29, 30, 31, 34, 36,
43, 47, 49, 50, 51, 81. |
| DUHAMEL, 212. | FORTEAU, 44. |
| DUMAS (J.-B.), 134, 136, 139. | FORTOUL, 118, 123, 124, 126, 127,
128, 134, 136, 139, 140, 142,
144, 145, 149, 167. |
| DUMESNIL, 193. | FOUILLÉE, 175, 179. |
| DUPANLOUP, 98, 131, 132, 158,
161, 164, 167, 206. | FRADIN, 32. |
| DUPIN, 106. | FRANÇOIS DE NEUFCHATEAU, 43. |
| DUPUY, 194. | FRARY, 175, 177, 188, 196. |
| DURUY (Albert), 149. | FRAUDON, 85, 147. |
| DURUY (Victor), 61, 118, 133,
144, 147, 149, 150, 152, 181,
182, 183, 185, 215. | FRAYSSINOUS, 54, 56, 57, 60, 66,
79, 100. |
| DUVAUXT, 174. | FROCHOT, 17, 20. |
| DUVERNOY, 96. | FUSTEL DE COULANGES, 192. |
| EGGER, 90, 161, 171. | GAIL, 36. |
| ELİÇAGARAY, 30, 55. | GAMBETTA, 164. |
| EMERY, 29. | GARILHE, 206. |
| EMOND, 41. | GARNIER (M ^{me}), 123, 129, 141
148. |
| ENGHien (duc d'), 28. | GARSONNET, 198. |
| FABRY, 54, 58. | GASTINEL, 240. |
| FAGUET, 199, 221. | GATHEN-ARNOULT, 104. |
| FALLOUX, 117, 118, 127. | GAUFRÈS, 201. |
| FAUCHER, 80. | GAUME, 132. |
| FAVEROT, 78. | GAUTIER, 127. |
| FEDEL, 224. | GÉRARD-VARET, 203, 206. |
| FÉNELON, 12. | GERMINY, 155. |
| FERNEUIL, 172. | GIDE, 147. |
| FERRARI, 104. | GIRAUD, 118. |
| FERRY (Jules), 169, 170, 171,
172. | GLASSON, 198. |
| FLAUBERT, 85. | GOBLET, 184. |
| | GOËTHE, 146. |

- | | |
|---|--|
| GOT, 89. | JORDAN, 235. |
| GOUBAUX, 113. | JOUBERT, 11, 12, 29, 33, 34, 42,
81. |
| GOUT, 63. | JOUFFROY, 102. |
| GRATRY, 119. | JOURDAIN, 158. |
| GRÉARD, 119, 137, 151, 160, 171,
183, 198. | |
| GRESLEY, 78. | LABBÉ, 190. |
| GUENEAU DE MUSSY, 29, 55. | LABORDE, 31, 55. |
| GUETTÉE, 98. | LABROUSTE, 96. |
| GUIBAL, 168. | LA CHALOTAIS, 12. |
| GUILLARD, 83. | LACORDAIRE, 60, 69, 105. |
| GUILLEMANT, 32, 98, 129. | LACRETELLE, 46. |
| GUILLET, 234. | LACROIX, 14. |
| GUIZOT, 30, 38, 43, 48, 54, 70,
72, 87, 93, 106, 112, 240. | LACROIX, 203, 207, 211. |
| GUYOT, 143. | LAGARDE, 204. |
| | LAHARGOU, 130, 205. |
| HAMEL, 97. | LALANNE, 204. |
| HATZFELD, 102. | LAMARTINE, 46, 91. |
| HAUSER, 61. | LAMENNAIS, 49, 56, 67, 69, 70. |
| HAVET, 123, 160. | LAMM, 126. |
| HÉMON, 105, 123. | LANGLOIS, 196. |
| HENRY, 127. | LANNEAU, 41, 43, 44, 47, 61, 95,
109, 115. |
| HERVIEU, 100. | LANSON, 221. |
| HOMÈRE, 166. | LANZAC DE LABORIE, 19, 29. |
| HORACE, 32, 36, 84, 166. | LAPRADE, 85, 92, 151, 152, 166,
188. |
| HOUEL, 78. | LAROMIGUIÈRE, 38, 100, 107. |
| HUET, 206. | LARROQUE (Patrice), 74, 107. |
| HUGO (Victor), 86. | LAURENT, 77. |
| HUGUES (d'), 127. | LAUSSAT, 20. |
| | LAVISSE, 128, 146, 147, 192, 193,
202, 213. |
| IMBERT, 143, 167. | LEBLANC, 203. |
| | LEBRUN, 28, 51. |
| JACOTOT, 62. | LECHAT, 127. |
| JACQUES (Amédée), 108, 117, 125. | LEGOUVÉ, 113. |
| JANET, 88, 158, 161. | LE GOUVELLO, 97, 206. |
| JANIN (Jules), 89. | LEMAIRE, 36. |
| JAURÈS, 198. | LEMAÎTRE (Jules), 196, 221. |
| JOLY, 235. | |

- LENORMANT (Charles), 36, 90,
97, 132.
- LENORMANT (François), 164.
- LESCOEUR, 204.
- LETACONNOUX, 18.
- LEULIETTE, 32.
- LEVANNIER, 144.
- LEVASSEUR, 115, 198.
- LÉVEILLÉ, 198.
- LE VERRIER, 136, 138, 139, 140,
145.
- LEYGUES, 214.
- LEYSENNE, 128.
- LHOMOND, 157.
- LIARD, 147, 216.
- LIAUTARD, 43, 44, 45, 60, 97.
- LODIN DE LALAIRE, 58.
- LORIQUET, 65.
- LOUIS XV, 50.
- LOUIS XVI, 30, 50.
- LOUIS XVIII, 51, 53, 60.
- LOUIS-PHILIPPE, 70, 94, 106.
- LUCAS, 67.
- LUCE DE LANCIVAL, 36.
- LYON-CAEN, 198.
- MARUL, 92.
- MAILLET-LACOSTE, 42.
- MANEUVRIER, 175, 176.
- MANUEL (Eugène), 80, 107, 108.
- MARION, 191, 192, 193.
- MARTIGNAC, 66, 106.
- MARTY, 57.
- MASSIN, 61, 62.
- MAUGRAS, 38.
- MELLIER, 145.
- MERLET, 185.
- MÉZIÈRES, 71, 152, 153, 158.
- MICHEL, 183, 186.
- MICHELET, 37, 38, 73, 85, 106,
146, 153.
- MICHELLE, 119, 145.
- MILÉS, 207, 209.
- MIRABEAU, 42.
- MISTRAL, 96.
- MOLÉ, 87, 130.
- MONDÉSIR, 33.
- MONOD, 73, 198.
- MONTAIGNE, 165.
- MONTALEMBERT, 104, 125.
- MONTESQUIEU, 31.
- MOREL, 171, 175.
- MORIN, 62.
- MOUFFLET, 78.
- MOULARD, 63.
- MOULINS, 229.
- MOUNIER, 21.
- MOURIER, 102, 118, 124, 131, 142.
- MURAT, 21.
- MUSSET, 41.
- NAPOLÉON I^{er}, 22, 23, 28, 29, 38,
40, 46, 48, 50, 51, 53, 55, 72,
94, 239.
- NAPOLÉON III, 55, 133.
- NICOLLE, 61.
- NISARD, 61, 145, 146.
- NOIRÔT, 101, 132.
- NOURRISSON, 97.
- NOUVION, 63.
- OLLIVIER (Émile), 96.
- ORDINAIRE, 62.
- OZANAM, 97.
- PARIEU, 118, 123, 167.
- PARIS (Gaston), 198.
- PARISIS, 98, 104, 129.
- PASSY, 198.

- PASTEUR, 77, 117, 124, 154, 156.
 PATIN, 158, 165.
 PÉAN, 51.
 PELLETAN, 89.
 PERROT, 120, 198.
 PESTALOZZI, 62.
 PETIT, 89.
 PIE VII, 65.
 PIERROT, 82.
 PION, 143.
 PLANCHE, 83.
 POILLION, 45, 51.
 POINCARÉ, 195.
 POINSOT, 73.
 POIRIER, 50, 51.
 POLYBE, 83.
 POUMIÈS DE LA SIBOUTIE, 47.
 POUTHAS, 103.
 QUICHERAT, 16, 38, 44, 56, 62, 95.
 QUINET, 40, 59, 101, 106.
 RABELAIS, 146.
 RAMON, 57.
 RANC, 74.
 RAPHAËL, 125.
 REDDIE, 212.
 RÉGNIER, 59, 74.
 RENAN, 90, 98, 123.
 RENDU (Ambroise), 18, 29, 54,
 55, 63, 64, 103, 106, 111, 132.
 RENDU (Eugène), 29, 111.
 RENOARD, 67, 110.
 RENOUVIER, 158, 159.
 REUSS, 99.
 REYBAUD, 95.
 RIBOT, 197.
 RICHEPIN, 221.
 RIEDER, 202.
 ROBESPIERRE, 121.
 ROHAN-CHABOT, 119.
 ROLLAND, 12.
 ROLLIN, 9, 165.
 ROMANET, 77.
 ROULAND, 144, 147.
 ROUSSEAU (J.-J.), 12, 42.
 ROUSSEAU, 58.
 ROUX, 150.
 ROYER-COLLARD, 38, 54, 55, 81,
 99, 108.
 SACY, 55.
 SAINT-GERMAIN, 13.
 SAINT-MARC-GIRARDIN, 73, 114,
 115.
 SAINTE-BEUVRE, 29, 36, 146.
 SAINTE-CLAIRE DEVILLE, 155.
 SAINTYVES, 206.
 SAISSET, 103.
 SALINIS, 97.
 SALLES, 203.
 SALVANDY, 72, 106, 107, 114,
 115, 124, 136, 149.
 SAPHARY, 100, 107.
 SARCEY, 74, 80, 86, 89, 120, 121,
 122, 123, 124, 126, 139, 141
 143, 168.
 SARRAUT, 234.
 SCHMIDT, 33, 47.
 SCHOENHER, 98.
 SEIGNOBOS, 198, 199.
 SERRE (de), 59.
 SERVAN, 37.
 SÉZÉ (de), 30.
 SIBOUR, 129.
 SIGARD, 12.
 SIMON (Jules), 37, 102, 108, 117,
 120, 158, 165, 167, 171, 173,
 174, 183, 189.
 SMITH (Adam), 67.

- | | |
|----------------------------------|---|
| SOREL (Albert), 193. | VAULABELLE, 117, 135. |
| SOUVILLE, 63. | VAUTHIER, 29, 36, 105, 124. |
| STÉFANE-POL, 55. | VEBER, 230. |
| STENDHAL, 15. | VEUILLOT, 104, 118, 129. |
| STURM, 99. | VILLÈLE, 66. |
| SULLY, 59. | VILLEMAIN, 36, 37, 70, 73, 77,
80, 81, 84, 87, 94, 105, 106,
112, 113, 134. |
| TACITE, 87. | VINET, 67. |
| TAINÉ, 96, 120, 121, 187, 188. | VIRGILE, 36, 84, 160. |
| TARDIVEL, 74. | |
| THAMIN, 230. | |
| THÉNARD, 73. | WADDINGTON, 169. |
| THÉRY, 75, 144, 160. | WAILLY, 53. |
| THEURIET, 125. | WALLON, 169. |
| THIERS, 106, 158, 164. | WALRAS, 103. |
| THIERSCH, 90. | WEILL (G.), 60, 69, 74, 80, 125,
132, 149. |
| THOMAS (saint), 10. | WEBB (J.-J.), 89, 90, 162. |
| TOURNON, 63. | WILHEM, 62. |
| TRACY, 91. | WITT (M ^{me} de), 88. |
| VACHEROT, 102, 119, 128. | YRONDELLE, 168. |
| VALLÉE, 16. | ZÉVORT (Charles), 171, 182. |
| VALLERY-RADOT, 77, 117, 124. | ZÉVORT (Edgar), 31. |
| VALLÈS, 89. | |
| VATIMESNIL, 54, 66, 82, 83, 111. | |



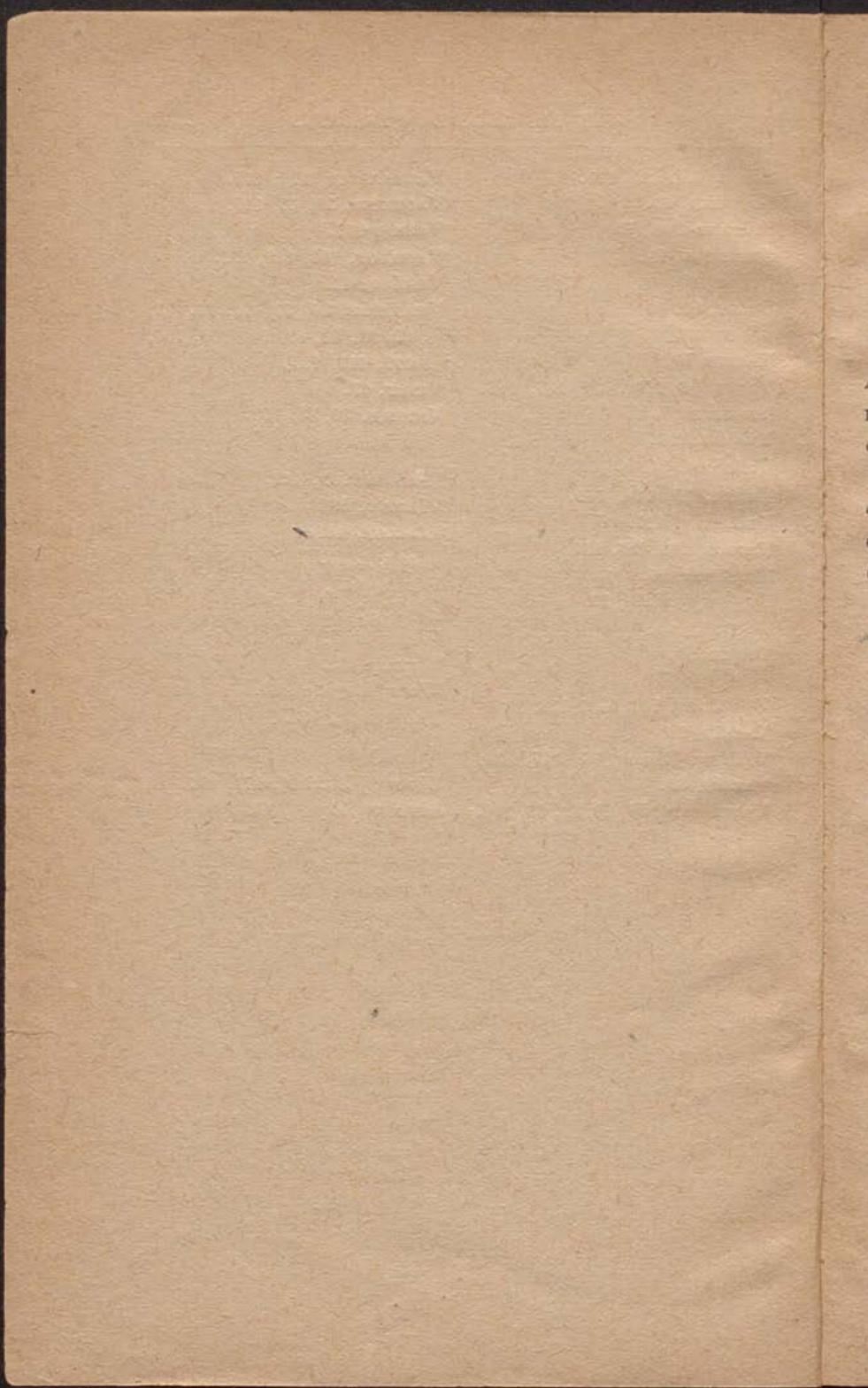




TABLE DES MATIÈRES

	Pages
AVANT-PROPOS	7
INTRODUCTION.	9
CHAPITRE PREMIER. — ORIGINES ET ORGANISATION DE L'UNIVERSITÉ	17
CHAPITRE II. — LA VIE UNIVERSITAIRE SOUS L'EMPIRE.	28
CHAPITRE III.— L'UNIVERSITÉ SOUS LA RESTAURATION.	49
CHAPITRE IV. — LA VIE UNIVERSITAIRE SOUS LOUIS- PHILIPPE	69
CHAPITRE V. — LA LUTTE CONTRE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE.	94
CHAPITRE VI. — L'UNIVERSITÉ SOUS LE JOUG	116
CHAPITRE VII.— LES RÉFORMES PÉDAGOGIQUES SOUS L'EMPIRE	134
CHAPITRE VIII. — JULES SIMON ET L'ENSEIGNEMENT APRÈS 1870.	154
CHAPITRE IX. — LES RÉFORMES DE 1880 A 1891	170
CHAPITRE X. — L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A LA FIN DU XIX ^e SIÈCLE	187
CHAPITRE XI. — L'ENSEIGNEMENT LIBRE	201
CHAPITRE XII. — LA RÉFORME DE 1902 ET SES CONSÉ- QUENCES	214
CHAPITRE XIII. — LA GUERRE ET L'APRÈS-GUERRE	227
CONCLUSION	239
BIBLIOGRAPHIE.	241
INDEX	247

