

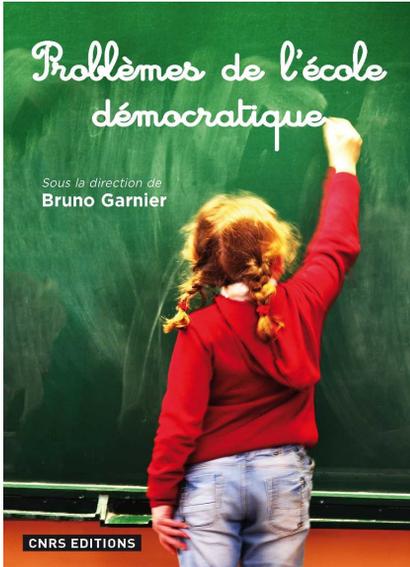
Problèmes de l'école démocratique

Sous la direction de
Bruno Garnier

CNRS EDITIONS

Extrait de la publication

Présentation de l'éditeur :



Égalité des chances, carte scolaire, refondation de l'école, formation des maîtres : autant de sujets qui cristallisent la polémique dans notre pays et divisent l'opinion. Autant de réformes qui semblent s'accumuler et brouillent la perspective. Seule une étude sur la longue durée permet d'éclairer l'histoire de l'école à la française. C'est l'ambition de ce livre qui interroge le projet et la portée d'une éducation démocratique, placée sous l'autorité de l'État du XVIII^e siècle à la fin du XX^e siècle.

L'élargissement de l'éducation fut, dans un premier temps, lié à la recherche de la prospérité collective puis à l'émancipation des personnes considérées comme

initialement dépendantes de leur origine sociale. C'est ce dernier aspect, les discordances ou les dérapages entre la recherche de l'efficacité et l'objectif d'équité, qui est ici plus particulièrement étudié et illustré par des épisodes significatifs : lois scolaires de Jules Ferry, polémique sur l'hérédité des aptitudes, passage des « aptitudes » aux « compétences » en 1968, création du collège unique... Jalons essentiels de la question scolaire qui se confond avec l'histoire de la république.

Un livre essentiel pour comprendre les enjeux démocratiques de l'école d'aujourd'hui.

Bruno Garnier enseigne à l'université de Corse Pasquale Paoli. Il est spécialiste de sciences de l'éducation et a publié : L'égalité en éducation (2012).

**Problèmes
de l'école démocratique
XVIII^e-XX^e siècles**

Sous la direction de Bruno Garnier

**Problèmes
de l'école démocratique
XVIII^e-XX^e siècles**

CNRS ÉDITIONS

15, rue Malebranche – 75005 Paris

© CNRS ÉDITIONS, Paris, 2013
ISBN : 978-2-271-07903-9

Extrait de la publication

Sommaire

Introduction – Les aptitudes au cœur de l'école démocratique : entre objectif d'efficacité et objectif d'équité.....	7
--	---

Discours programmatiques

À la préhistoire de l'égalité devant l'instruction : les plans d'éducation nationale des années 1762-1788.....	31
<i>Introduction : établissement du corpus</i>	31
<i>État et Justice</i>	33
<i>Éducation et classes de citoyens</i>	40
<i>La réforme de l'instruction publique, dernière chance manquée de l'Ancien Régime ?</i>	50
L'égalité et l'école selon Jules Ferry, de la rhétorique à la politique, ruptures et continuités.....	59
<i>Introduction : le discours de 1870</i>	59
<i>L'égalité d'éducation à l'épreuve de la politique scolaire : trahison ou traduction ?</i>	61
<i>Les riches et les pauvres. la question de la gratuité</i>	63
<i>Un retour aux fondements de l'école républicaine ?</i>	67
<i>L'autre dualité</i>	70
<i>Conclusion</i>	74

Hérédité ou démocratie : les aptitudes selon Alfred Fouillée et Célestin Bouglé (fin XIX^e – début XX^e)	77
<i>Introduction</i>	77
<i>Individu et hérédité</i>	79
<i>Individualisme et égalitarisme</i>	84
<i>Hiérarchie et démocratie</i>	87
<i>Concurrence et équité</i>	89

Le colloque d'Amiens, mars 1968 : des aptitudes aux compétences, une nouvelle rhétorique de l'efficacité en éducation. Un écho à la doctrine sociale de l'Église catholique ?	99
<i>Introduction</i>	99
<i>L'université et l'enjeu de la modernité</i>	101
<i>Le colloque d'Amiens dans le contexte des années 1960</i>	104
<i>Le colloque d'Amiens : une conception de l'éducation inspirée du christianisme social</i>	109
<i>La question des aptitudes au colloque d'Amiens : une mutation sémantique</i>	117

Discours en situations

L'égalité entre les sexes à l'école questionnée à l'aune de l'enseignement technique commercial, des années 1880 aux années 1930	127
<i>Introduction</i>	127
<i>1886-1896 : le droit à la formation dans la différence</i>	132
<i>De Paris (1900) à Budapest (1913) : pour l'égalité des formations de filles et de garçons</i>	138
<i>De la Première Guerre mondiale aux années 1930 : les avancées scolaires des filles contre les blocages de la rhétorique conservatrice</i>	142

Aptitudes, disciplines scolaires et orientation : entre approches pédagogique et psychologique	153
<i>Introduction</i>	153
<i>Quelle conception de l'aptitude ?</i>	158

<i>Les disciplines scolaires pour déceler les aptitudes</i>	161
<i>Aptitudes et orientation</i>	167
<i>Le pédagogique insuffisant : l'appel aux psychotechniciens</i>	170
L'école démocratique et la question des aptitudes, les positions originales du PCF – des années 1930 aux années 1970	175
<i>Introduction</i>	175
<i>La politique scolaire initiale du Parti communiste</i>	176
<i>Le tournant du Front Populaire et de l'année 1943</i>	179
<i>Haut niveau d'exigence et rapport aux aptitudes</i>	182
<i>« Les “dons” n'existent pas »,un nouveau changement de perspective</i>	186
<i>Nouvelles propositions pour l'école et perspective humaniste</i>	191
Des filières du CES au collège unique : l'égalité des chances en question	195
<i>Introduction</i>	195
<i>Les filières : un en deçà de l'égalité des chances ?</i>	197
<i>La suppression des filières ou qu'est-ce qu'égaliser les chances ?</i>	208
Postface	217
<i>Introduction</i>	217
<i>Un niveau d'enseignement qui souffre d'un vice de forme initial</i>	219
<i>La question des structures spécifiques pour les élèves en difficulté depuis 1975</i>	221
<i>L'alternance comme modalité de sortie du tronc commun pour les élèves en grande difficulté</i>	222
<i>Les points de blocage au collège aujourd'hui</i>	227
Bibliographie	235
Index	255
Liste des contributeurs	261

Introduction

Les aptitudes au cœur de l'école démocratique : entre objectif d'efficacité et objectif d'équité

Bruno Garnier

Avant qu'apparaisse l'idée de confier à l'État le soin d'instruire les futurs citoyens, l'éducation était une entreprise destinée à permettre la succession des activités professionnelles et à garantir la conservation de l'ordre social grâce à l'enseignement de la religion. Dans la société d'Ancien Régime, où les Français étaient encore des sujets, où les institutions scolaires étaient majoritairement aux mains des congrégations religieuses, l'éducation avait essentiellement pour mission de conserver l'ordre existant, et l'instruction, quand elle avait sa place, visait à assurer l'efficacité des personnes dans l'exercice de la fonction dont elles devaient hériter. L'inégalité de la transmission de l'instruction ne pouvait pas être qualifiée d'injuste et nul principe d'intérêt général ne pouvait justifier une intervention de l'État visant à détecter et à développer les aptitudes de tous les enfants.

Le présent ouvrage a pour objet d'étudier le projet de donner à l'éducation (instruction incluse) une fonction socialement universelle et placée sous l'autorité de l'État, ses conditions d'émergence, de résistance aux obstacles et de développement, vers la construction d'une école démocratique. Mais il donne à voir plusieurs modalités, plusieurs degrés de ce principe général. Car l'élargissement de l'instruction fut lié, sur un premier plan, à la recherche de la prospérité collective, qui commandait de ne pas laisser en jachère les « talents enfouis¹ ».

1. Rousseau, Jean-Jacques, « Lettre III à Milord Édouard », *Julie ou la nouvelle Héloïse*, Cinquième partie.

Sur un second plan, le projet d'étendre le bénéfice de l'instruction à une part plus large du corps social pendant la Révolution française fut attaché à l'émancipation des personnes, considérées comme initialement dépendantes de leur appartenance, dès leur naissance, à un groupe défini par une caste héréditaire, par une classe de la société, par le sexe, par la confession religieuse, par le lieu de naissance.

Former des citoyens égaux en droits dans une école démocratique, ce n'était alors plus seulement donner à tous des bases communes d'instruction, y compris la connaissance des droits des citoyens, mais aussi faire en sorte que chacun soit en mesure de jouir du plein développement de ses facultés pour les mettre à disposition du bien commun et de soi-même. Telle fut la première définition d'une école démocratique.

Les diverses figures de l'émancipation par l'école démocratique ne sont pas apparues simultanément et elles reposent sur des fondements hétérogènes. Elles ont rencontré de vives objections, souvent rapportées au principe de l'efficacité apparu en premier et fondateur du projet d'étendre l'instruction. Car en son sens plein, le principe d'émancipation attribue aux institutions publiques d'éducation la mission d'effacer toute forme d'inégalité liée à la naissance, sans être en mesure d'en démontrer l'utilité pour la prospérité générale ni même pour le bonheur des individus. La validité du projet émancipateur d'une instruction universelle relève d'abord d'un postulat de caractère philosophique. Sitôt posé, il soulève de multiples problèmes. Citons les quatre plus fréquemment avancés.

1/ L'émancipation par l'instruction repose sur le pari d'une répartition aléatoire des aptitudes dans la population, que la science biologique ou sociologique peine à établir. C'est une question débattue dès la fin du XVIII^e siècle. On rappelle le différend qui avait opposé Rivarol à Helvétius à propos de la question de savoir si les hommes naissaient égaux par l'aptitude au génie. Au XIX^e siècle, l'idée que les acquis de l'éducation se transmettent par hérédité entre générations, dérivée à la théorie de l'hérédité des caractères acquis de Jean-Baptiste Lamarck, servit de justification aux adversaires de la diffusion de la haute instruction au plus grand nombre. Dès lors qu'on admet que les familles dépositaires d'un mérite héréditaire transmettent à leur descendance, par hérédité biologique, les savoirs

acquis par l'éducation, n'est-ce pas à celles-là qu'il est le plus profitable de transmettre les plus hauts perfectionnements de la science, pour le bien de l'humanité ? Tout au long du xx^e siècle, la question de l'hérédité des aptitudes fut convoquée au cœur des débats sur l'orientation scolaire, selon un large spectre allant des partisans de l'éducabilité des aptitudes également distribuées dans tous les milieux aux théories extrêmes du darwinisme social, jusqu'à l'eugénisme des années 1930 ou à la sociobiologie d'origine américaine des années 1970, traduite en France par des auteurs tels que Pierre Debray-Ritzen².

2/ L'émancipation, qui correspond à un objectif d'équité, paraît contrarier la transmission intergénérationnelle, qui est une liberté individuelle, liée au droit de propriété et de succession des biens tant matériels qu'immatériels, au sein des familles mais aussi au sein des communautés humaines. Dès lors, à qui appartient la responsabilité de déterminer la part d'instruction qui est due à chacun ? Est-ce à l'État de l'établir, est-ce aux familles, est-ce aux communautés ? L'*instruction* doit-elle être considérée comme une extension de l'*éducation* qui se transmet au sein de la famille et lui être subordonnée par un État respectueux des libertés individuelles ? Ou bien l'*instruction* est-elle un bien à partager entre tous les hommes, sans y faire intervenir le choix ou l'ambition des familles ? La première option est prônée dans tous les courants de pensée qui ont placé la famille au centre de l'éducation comme cellule de la transmission des valeurs et des savoirs, parmi lesquels l'Église tient une place importante, mais aussi certains courants de la sociologie se réclamant des travaux de Durkheim au xx^e siècle. La seconde option est issue de la pensée rationaliste des Lumières et elle trouva un puissant écho au xx^e siècle chez les spécialistes de l'orientation et de la docimologie. Et entre ces deux points de vue, on peut situer une multitude de positions intermédiaires combinant droit à l'éducation, liberté d'enseignement, respect des différences et de la diversité.

3/ Les conservateurs disent que le projet émancipateur nourrit de vaines ambitions chez les enfants du peuple, qu'il est le ferment des révolutions et des dictatures. En outre, l'égalité de traitement

2. Debray-Ritzen, Pierre, *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers*, Paris, Albin Michel, 1978.

des élèves dans une institution publique indifférenciée porterait le risque de déclassement des enfants des fractions les plus élevées et les plus nobles de la société, et cette confusion des classes représenterait un péril pour l'ordre social. Cet argument apparaît à plusieurs moments sous des formes diverses : c'était l'argument d'une partie de la noblesse d'Ancien Régime au XVIII^e siècle contre les projets de réforme de l'instruction publique consécutifs à la fermeture des collèges jésuites en 1762. C'est aussi celui de la contre-Révolution, avec Joseph de Maistre et Louis Auguste de Bonald, au début du XIX^e siècle, inspirateurs des ultramontains sous la Restauration. On le voit réapparaître, sous une forme atténuée, dans le camp de la bourgeoisie d'affaires sous le Second Empire, jalouse de ses prérogatives en matière de formation secondaire, et plus tard sous la plume des adversaires de l'école unique durant l'entre-deux-guerres, dans les mouvements d'extrême droite tels que l'Action française.

4/ Les révolutionnaires disent que la mission émancipatrice de l'école est trompeuse pour les plus démunis, car elle favorise sournoisement le recrutement des élites scolaires au sein de l'élite sociale. Cette dénonciation de la reproduction des élites se trouve déjà énoncée dans les congrès de l'Association internationale des travailleurs, connue sous le nom de la 1^{re} Internationale, dans les années 1860, puis sous la Commune. Au début du XX^e siècle, elle se cristallise dans le procès en iniquité sociale intenté à l'école duale de Jules Ferry par les socialistes révolutionnaires, qui considèrent l'institution scolaire comme un élément de l'appareil de production au service de la classe dominante, et dès lors, lui refusent toute possibilité d'amendement. Notons que le discours critique des révolutionnaires, lorsqu'ils prédisent l'inefficacité du projet émancipateur de l'école bourgeoise, change radicalement de sens quand ils en envisagent au contraire l'efficacité : ce projet tendrait alors à déposséder les classes populaires de leurs meilleurs éléments. Enfin, sous une forme encore différente, la dénonciation de la fonction de reproduction des inégalités au cœur de la mission de l'école fut étayée par la sociologie critique des années 1960, à partir des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.

Bien entendu, les reprises de ces quatre chaînes argumentaires doivent être soumises à la relativité historique et, par conséquent,

contextualisées dans leur époque. Mais la restitution de leur épaisseur historique ne doit pas faire disparaître les matrices idéologiques des discours tenus dans des contextes différents.

Ainsi, une tension entre l'objectif d'efficacité, apparu en premier lieu, et l'objectif d'équité, développé ensuite, ne cessa plus de travailler la définition de l'instruction publique jusqu'à nos jours. La société a-t-elle intérêt à instruire le peuple ? À qui et jusqu'à quel point convient-il d'étendre la diffusion des lumières et des savoir-faire ? Quels principes doivent gouverner la formation des élites ? En réponse à ces questions, un accord à géométrie variable s'est progressivement établi autour de l'idée que l'instruction publique devait comporter plusieurs degrés, plusieurs voies, avec une base commune dont la définition et la réalisation sociale connurent de nombreuses variantes. On vit la première manifestation de ce type d'accord durant la séquence prérévolutionnaire, avec les projets d'un Jean-Baptiste Crevier ou d'un Guyton de Morveau, qui s'inscrivaient dans la société de l'Ancien Régime. On en vit une nouvelle formulation, quelques années plus tard, chez Condorcet, dans la programmation d'une société constituée de citoyens égaux en droits, qui devaient bénéficier des lumières de l'instruction, au moins dans les enseignements de base. L'accord n'est pas général, mais il est de plus en plus étayé et structuré autour de la conception d'un État impartial : si ce n'est démocratique, du moins protecteur de certaines formes d'égalité, comme l'égalité des citoyens devant la loi. Cette forme d'égalité restreinte se trouve dans la charte du régime de 1830 qui servit de cadre à la fondation de l'ordre primaire en France. L'accord devint beaucoup plus large à partir de l'installation d'une République acceptée comme durable à partir des années 1880.

Les chapitres du présent ouvrage éclairent toutes ces questions générales en les inscrivant dans les discours tenus à divers moments appartenant à un empan compris entre 1762 et 1975. Ils abordent huit moments : 1/ la période comprise entre la fermeture des collèges jésuites et la séquence révolutionnaire (Bruno Garnier) ; 2/ l'égalité et l'école selon Jules Ferry (Pierre Kahn) ; 3/ les débats engagés entre Alfred Fouillée et Célestin Bouglé sur la question de l'hérédité des aptitudes à la charnière des XIX^e et XX^e siècles (Frédéric Mole) ; 4/ l'égalité entre les sexes dans l'enseignement technique sous la III^e République

(Marianne Thivend) ; 5/ la problématique de l'orientation selon les aptitudes sous le Front populaire (Jean-Yves Seguy) ; 6/ les positions du Parti communiste français sur l'école démocratique de 1930 à 1970 (André D. Robert) ; 7/ le passage des aptitudes aux compétences dans les discussions qui ont eu pour cadre le colloque d'Amiens en 1968 (Noëlle Monin) ; 8/ les réformes des formations post-primaires des années 1959 à 1975 (Catherine Dorison). Pour aider le lecteur à situer chaque article dans son temps, une périodicité va être proposée ici, qui comprend six périodes à l'intérieur de cet empan.

La première période (1762-1788) se caractérise, non par la programmation d'une école démocratique, mais par le projet de répandre plus généreusement l'instruction parmi les sujets du royaume. Ce n'est pas de la philosophie des Lumières qu'est née l'idée de confier à l'État l'instruction de tous les Français, mais d'une réflexion de caractère économique, consécutive au désastre de la guerre de Sept Ans (1756-1763), à l'état calamiteux des finances publiques et à la fermeture des collèges des jésuites (1762). C'est au nom de l'utilité collective qu'il apparut nécessaire d'organiser des formations appropriées aux besoins de l'économie, à une époque où les sciences et les techniques connaissaient des progrès considérables. De cette période datent la première articulation entre efficacité et équité de l'enseignement, et la première sommation faite à l'État de prendre en charge, ou tout au moins de surveiller la formation des sujets de Sa Majesté. On doit ici relever que la question de l'intérêt, pour la prospérité collective comme pour l'individu, de débusquer les talents où qu'ils se trouvent dans la société, est posée en référence à plusieurs courants de pensée contemporains mais sans explicitation d'un quelconque projet de bouleverser la forme de l'État en construisant un contrat de citoyenneté et sans volonté de contester fondamentalement la transmission des héritages. À l'approche de la Révolution, le projet d'instruction publique prend à nos yeux le visage de la réforme de la dernière chance, manquée, pour redresser l'économie chancelante du royaume.

La deuxième période est la séquence révolutionnaire (1789-1794), qui ne sera pas abordée dans cet ouvrage. Les plans de réforme de la Révolution se caractérisent, d'une part, par la mise au centre du débat du thème de la formation du citoyen, émancipé des castes héréditaires d'Ancien Régime, d'autre part, par le thème de l'égalité.

Chez Talleyrand (1791) comme dans les *Mémoires sur l'Instruction publique* de Condorcet, le thème de l'égalité est prégnant³. Mais avec les projets de Le Peletier de Saint-Fargeau ou de Quénard, de l'été 1793, c'est une opposition plus radicale qui se dessine contre l'instruction religieuse, contre la liberté d'enseignement, et même contre l'autorité du père de famille.

Une troisième séquence (1794-1870) s'ouvre avec le reflux de l'idéal d'égalité lié au rejet de la Terreur⁴ et les débuts de l'État enseignant, sous le Consulat et l'Empire, et se termine avec les débuts de la III^e République. Cette période est aujourd'hui bien étudiée par les historiens de l'éducation⁵. Elle n'est pas traitée dans un chapitre de ce livre, parce qu'elle est dépourvue d'une pensée unifiante tournée vers l'école démocratique. La période qui s'étend de 1802 aux débuts de III^e République est en effet marquée, au plan idéologique – si l'on prend soin d'en retrancher les épisodes révolutionnaires et insurrectionnels de 1848 et 1871 – par le retour en force d'une pensée libérale et conservatrice issue de la critique de la Révolution, qui se développe surtout sous la Restauration. L'université impériale a introduit le monopole d'État pour l'enseignement secondaire – à l'exception des petits séminaires – destiné à la formation des élites. Mais le monopole ne s'applique pas à l'instruction élémentaire pour les enfants des campagnes, qui est laissée aux bons soins de l'Église, des communes et des familles. Les gouvernements libéraux de la monarchie de Juillet, qui organisèrent l'ordre primaire en France, laissèrent intact l'ordre secondaire napoléonien. L'ordre secondaire rendait assez de services à la conservation de l'ordre social pour être, non seulement pas détruit, mais bien plus, imité dans ses structures administratives : il fournit un cadre à l'ordre primaire et à son corps d'inspection départementale. La loi Guizot de 1833, qui avait fait obligation aux communes d'entretenir une école de garçons (publique ou privée), avait eu pour principe général la liberté d'enseignement, tout en instaurant une forme de contrôle

3. Kahn, Pierre, *Condorcet, L'école de la raison*, Paris, Hachette Éducation, coll. « Portraits d'éducateurs », 2001.

4. Hirschman, Albert O., *Deux siècles de rhétoriques réactionnaires*, traduit de l'anglais par Pierre Andler, Paris, Fayard, coll. « L'espace du politique », 1991.

5. Chapoulie, Jean-Michel, *L'école d'État conquiert la France, Deux siècles de politique scolaire*, Presses universitaires de Rennes, 2010.

de l'État, celui-ci étant garant de l'application des programmes (via la création de l'inspection primaire), du recrutement des instituteurs (via les Écoles normales de garçons), et inspirateur des méthodes pédagogiques (enseignement simultané plutôt que mutuel).

Sur le plan économique, l'adaptation des institutions d'enseignement au développement de l'industrie ne suit pas une ligne continue. Le rapport du chimiste Jean-Baptiste Dumas au ministre Narcisse-Achille de Salvandy en 1837, qui tentait d'aller dans ce sens, n'est pas repris par Victor Cousin devenu à son tour ministre de l'Instruction publique ; la réforme de la bifurcation, initiée par Hippolyte Fortoul en 1852, ne l'est pas davantage par Victor Duruy en 1863. La formation de l'élite et des classes intermédiaires connaissait alors un vrai retard, au regard des nécessités économiques et industrielles de la période. C'est au niveau des formations subalternes que le développement de l'industrie fut d'abord accompagné par celui de l'enseignement primaire supérieur créé par François Guizot, conduisant aux petits métiers de l'artisanat, de l'industrie et du secrétariat. Et ce n'est qu'en 1865 que l'enseignement spécial, sous le ministère de Victor Duruy, allait former les emplois de techniciens et d'ingénieurs en plein essor. Encore faut-il mentionner que l'enseignement spécial n'est pas destiné aux élites mais aux sous-officiers de l'armée industrielle.

Les débuts de l'institution scolaire sont donc placés sous le signe d'une gestion libérale, qui demeure compatible avec des formes relatives de contrôle de l'État. Mais localement, les différents acteurs de l'éducation, l'Église, les parents, les professeurs, les administrateurs locaux, mais aussi les industries, les départements, les villes, ne cessent d'interagir tout au long de la période. En raison de ces interactions, il est aventureux de voir, dans les déclinaisons locales de l'instruction publique avant les années 1880, la traduction de principes généraux ou d'objectifs énoncés en termes d'égalité ou d'équité. Pour la même raison, la détection ou le développement des talents ou aptitudes n'entrent pas dans la sphère d'intervention de l'État.

Cependant, cette troisième séquence, libérale et conservatrice, ne doit pas faire oublier l'élan puissamment critique nourri par le mouvement socialiste. Rappelons-en quelques éléments. La 1^{re} Internationale en a produit une première synthèse importante à Genève en septembre 1866. Le congrès de Bruxelles, en septembre 1868, ébaucha une nouvelle morale fondée sur la reconnaissance du travail comme

principe fondamental du droit du citoyen. Nul ne peut demeurer sans travail volontairement. Deux ans plus tard, la Commune voulut instaurer l'école gratuite et obligatoire pour lutter contre le fléau du travail des enfants du peuple, parce que le travail doit unir, et non séparer les classes durant le temps de l'instruction. Le travail bien partagé est une loi sociale imprescriptible aux yeux des communards. Les orientations préconisées par la Commune se distinguent à la fois du thème de la lutte des classes porté par le collectivisme de Marx et Engels et du mutuellisme proudhonien en perte de vitesse⁶. C'est une autre inspiration qui anime la plupart des acteurs de la Commune, qu'on peut appeler collectivisme antiautoritaire, représentée notamment par Louis Eugène Varlin, qui prend la tête des sections parisiennes en 1868. Ainsi, parmi les socialistes français, les proudhoniens n'étaient pas en faveur de l'égalité d'instruction entre les sexes. Or on vit sous la Commune, soutenue par des femmes telles qu'Andrée Léo, l'idée que l'instruction est indispensable pour élargir l'horizon de la femme et qu'il faut la soustraire à l'influence de l'enseignement clérical. Cette tendance antiautoritaire et anti-cléricale survécut à la Commune à travers l'anarcho-syndicalisme du début du xx^e siècle, sous la forme d'une critique radicale de l'élitisme républicain.

La quatrième séquence de notre découpage historique (1870-1914) est marquée par la vigueur des discours programmatiques républicains. Elle est centrée sur la question de l'égalité d'éducation dans l'école républicaine, à partir du discours de Jules Ferry prononcé en 1870. Mais dans les principaux discours de justification des lois scolaires des années 1880, dix ans après la Commune, la fondation de l'unité nationale par l'école prime sur la recherche d'un traitement égal des aptitudes des élèves de toutes origines sociales et des deux sexes.

Cependant, la généralisation d'une instruction primaire gratuite sur tout le territoire de la République et pour les deux sexes n'alla pas sans poser – ou reposer dans des termes nouveaux – la question du traitement des talents dans un État réglé sur le principe de l'éga-

6. Garnier, Bruno, « L'équité égalitaire sous la Commune », *Figures de l'égalité, Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve, Académia-Bruylant, 2010, p. 147-185.

lité des citoyens en droits. Dès la fin des années 1880, mais plus encore au début du XX^e siècle, le projet de fonder l'unité nationale en éduquant séparément les enfants du peuple, dans une école primaire gratuite et ses prolongements, et les enfants de la bourgeoisie, dans des institutions payantes depuis les petites classes du lycée jusqu'au baccalauréat, fut interrogé et critiqué au plan de l'égalité des droits, y compris par de hauts responsables tels que Ferdinand Buisson. Cette forme d'*équité ségrégée*, dont les représentants de la classe ouvrière comme ceux des catégories aisées semblaient s'accommoder assez bien, avait d'abord trouvé sa justification dans le principe de la sélection méritocratique, qui permettait aux meilleurs éléments du peuple, notamment par le moyen des bourses, une forme relative d'ascension sociale, soit par l'accès aux écoles primaires supérieures et aux écoles normales primaires, soit à travers le réseau des écoles pratiques du commerce et de l'industrie. Mais seule une infime partie des enfants d'ouvriers du monde industriel et agricole put accéder à l'enseignement secondaire et supérieur. Le tournant du XX^e siècle vit prendre au procès du système en iniquité une dimension nouvelle, avec l'étayage conceptuel de la notion d'aptitudes des enfants, sous la plume de Célestin Bouglé notamment. À partir de ce moment, la problématique des aptitudes devint dominante dans le discours politique en faveur d'une école plus démocratique.

La cinquième séquence que nous pouvons identifier (1918-1958) est celle de la montée en puissance de l'idée d'égalité des chances, de 1918 à la Libération, en prenant soin d'indiquer qu'il s'agit plutôt d'une puissance en discours que d'une puissance en réformes effectives. Précisons ici deux points. Premièrement, l'expression d'égalité des chances, qui connaît ses premières occurrences de façon sporadique dans l'après-première guerre mondiale, n'organise pas alors les débats publics sur l'école unique⁷. Deuxièmement, pour l'essentiel, en l'absence de réformes d'envergure, le jeu des acteurs locaux demeure déterminant. Durant toute cette période, l'institution scolaire a dû encaisser des chocs démographiques et économiques et

7. Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié des années 1970 qu'elle le fera : voir Haby, René, *Propositions pour une modernisation du système éducatif*, Paris, La Documentation française, 1975.

adapter localement l'offre de places des établissements scolaires aux besoins de l'économie et aux aspirations sociales de leurs usagers.

Le projet d'école unique et la problématique de l'orientation selon les aptitudes des élèves suscitérent, entre les deux guerres, le ralliement d'un nombre croissant d'organisations syndicales et politiques de la gauche et du centre gauche, malgré l'opposition longtemps persistante des syndicalistes révolutionnaires. C'est à propos de la construction de l'école unique que la question des aptitudes est alors convoquée au cœur du projet de démocratisation de l'enseignement. Le premier grand texte mobilisateur est le manifeste de *L'Université nouvelle* par les Compagnons⁸. Il est alors question de la détection et du développement des aptitudes de tous les enfants dans une école démocratique. Sous le Front populaire, Jean Zay mit en œuvre un certain nombre de mesures devant préparer la grande réforme que l'absence de majorité pour la voter et la déclaration de la guerre en 1939 ne lui permirent pas de faire adopter par la Chambre des députés. Nous retenons ici particulièrement que l'entrée, dans ce débat, d'acteurs issus du monde de la science (psychologues comme Henri Piéron ou Henri Laugier, médecins comme Édouard Toulouse, physiciens comme Paul Langevin), à côté des acteurs issus du système lui-même (pédagogues et administrateurs comme Gustave Monod ou Albert Châtelet), a contribué à focaliser la question d'une école plus démocratique sur la détection ou le développement des aptitudes, et par conséquent sur les modalités les plus efficaces d'association entre pédagogues et psychologues. Il faut aussi noter que si ces débats se concentrent alors le plus souvent sur la question sociale, l'examen du traitement des inégalités non exclusivement sociales révèle une articulation subtile entre respect des différences prétendument biologiques et volonté d'appliquer un principe d'égalité aux usagers de l'école. Tel est le cas des inégalités scolaires à l'égard des sexes.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la commission de réforme de l'enseignement, connue sous le nom de commission

8. Garnier, Bruno, *Les combattants de l'école unique, Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par « les Compagnons » des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*, Lyon, INRP, 2008 et Les Compagnons, *L'Université nouvelle*, édition critique par Bruno Garnier, Lyon, INRP, 2008.

à diriger des recherches en sciences de l'éducation (2009), il s'est intéressé à l'histoire des rhétoriques politiques en éducation, à l'UMR Éducation & Politiques (université Louis Lumière Lyon 2 – INRP). Aujourd'hui directeur adjoint du laboratoire LISA (Lieux Identités eSpaces Activités, UMR CNRS 6240), il poursuit ses recherches sur l'histoire du droit à l'éducation et sur la diversité culturelle dans l'enseignement.

Pierre Kahn est professeur en sciences de l'éducation à l'université de Caen-Basse-Normandie. Il est directeur adjoint du CERSE EA 965, au sein duquel il a la responsabilité scientifique de l'équipe Histoire : Institutions, Disciplines, Idées, Acteurs (HIDIA). Ses recherches portent en général sur les enjeux épistémologiques, culturels et sociaux de l'histoire de l'école et de l'enseignement en France, et plus particulièrement, dans le cadre de la recherche ANR « Réformer les disciplines scolaires, 1945-1985 », sur les réformes institutionnelles et disciplinaires du système éducatif depuis la Libération.

Frédéric Mole est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Jean Monnet de Saint-Étienne (qualifié dans les 22^e et 70^e sections du CNU) et membre de l'E A 4571 Éducation, Cultures, Politiques. Il est collaborateur scientifique aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJR) à Genève. D'abord professeur de philosophie en lycée, puis à l'IUFM de Lyon, il a été ensuite chargé d'études et de recherche à l'INRP. Ses travaux portent sur l'histoire des idées pédagogiques et des controverses politiques en éducation (fin XIX^e – milieu XX^e siècle).

Noëlle Monin est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation (Sociologie), université Lyon 1 – IUFM, E A 4571 Éducation, Cultures, Politiques. Ses travaux portent sur l'identité professionnelle des enseignants du premier degré, leur mobilisation pour l'innovation pédagogique et l'ouverture de l'école. Plus récemment, elle contribue aux travaux entrepris par ECP sur la construction de la professionnalité des professeurs des écoles titulaires d'un master.

André D. Robert est professeur de sciences de l'éducation à l'université Lyon 2, au sein de laquelle il dirige l'E A n° 4571 Éducation, Cultures, Politiques et l'école doctorale pluridisciplinaire EPIC n° 485 (Éducation, Psychologie, Information et Communication). Spécialisé en socio-histoire de l'éducation, ses travaux de recherche ont porté et portent principalement sur les politiques publiques d'éducation en France depuis la Libération ainsi que sur les institutions et les mobilisations syndicales enseignantes (étudiées en lien avec la question des identités professionnelles des enseignants des premier et second degrés). Tout en poursuivant ses recherches sur ces thèmes et en les élargissant à un échelon international, il codirige actuellement (2010-2013) une recherche ANR (POLEART) traitant des « politiques de l'enfance » et des dispositifs artistiques (comparaison France – Québec).

Jean-Yves Seguy est chargé d'enseignement en sciences de l'éducation à l'université Lumière Lyon 2. Il est membre de l'E A 4571 Éducation, Cultures, Politiques. Ses recherches portent principalement sur les politiques de démocratisation de l'enseignement secondaire dans l'entre-deux-guerres. Il s'intéresse plus particulièrement aux réactions du monde enseignant (mouvements syndicaux et pédagogiques) aux réformes scolaires.

Marianne Thivend, historienne contemporanéiste, est maîtresse de conférences à l'université Lyon 2 et chercheure au LARHRA (Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes). Ses recherches portent sur l'histoire de l'enseignement et du genre aux XIX^e et XX^e siècles, sur l'école en milieu urbain et l'enseignement technique, et sont attentives à la question des inégalités sociales, de genre et d'origine nationale.