

Politiques et rhétoriques de l'« École juste » avant la Cinquième République

Bruno Garnier

Le dossier que nous présentons ici a l'ambition de jeter quelque lumière sur les débats qui, bien avant que l'école ne soit engagée dans le processus d'unification institutionnelle et de démocratisation des études secondaires qui a produit le système actuel, ont porté l'espoir d'une école plus juste. De nombreux travaux historiques, parmi lesquels ceux d'Antoine Prost (1986, 1992 & 2004), de Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié (1981 & 1992), ou encore de Jean-Noël Luc (1982), nous ont utilement renseignés sur les évolutions et certaines contradictions de l'éducation publique mise en place depuis la Troisième République et l'époque de Jules Ferry. Toutefois, étant donné les remises en question d'aujourd'hui, il est opportun de mesurer les transformations qui ont affecté au cours des différentes périodes, les débats et par conséquent les langages et des catégories à l'intérieur desquels ces changements ont été appréhendés et représentés comme nécessaires par les acteurs sociaux. On peut d'emblée saisir l'ampleur de ces transformations (politiques et culturelles en général) si l'on sait, par exemple, que, lorsque Jean Zay fait voter, le 9 août 1936 (durant le Front populaire donc), la loi portant à quatorze ans l'obligation de l'instruction, créant ainsi la classe de fin d'études, il explique que ce cours « recevra beaucoup d'excellents éléments » lesquels, « pour des raisons variées, ne chercheront pas leur place dans le second degré ». Un lecteur moderne aura peine à comprendre quelle conception

de la justice scolaire préside à cette orientation des élèves des milieux populaires dans de telles classes, puisque, trente ans plus tard, celles-ci prendront le sens d'une pure et simple relégation, à l'inverse du bénéfice d'ascension sociale qu'elles étaient censées offrir à l'origine.

S'il y a donc une histoire non pas seulement de la démocratisation de l'enseignement mais des conceptions de la démocratisation et des idéaux de justice qui la fondent dans l'imaginaire collectif, il faut admettre que cette histoire ne se laisse pas saisir par une catégorie unifiante et non historique comme pourrait être celle de la *méritocratie*. Car l'idée méritocratique a eu plusieurs sens et elle s'est incarnée dans plusieurs institutions, liées à des contextes sociaux et politiques spécifiques. Du début à la fin du XIX^e siècle, des libéraux de 1830 jusqu'aux républicains de 1880, la promotion scolaire du peuple appelle une école primaire de masse à laquelle s'ajoute un réseau d'écoles supérieures – notamment, de Guizot à J. Ferry, les écoles primaires supérieures, éventuellement couronnées par les écoles normales primaires –, le tout séparé, voire ségrégué des institutions secondaires, réservées à la formation des élites bourgeoises. Le fait est bien connu. Et pendant longtemps, la méritocratie scolaire fonctionne soit par la « montée » de certains des meilleurs élèves des écoles communales dans le réseau primaire supérieur dévolu aux catégories populaires, soit par le passage de quelques-uns de ces élèves, plus rares encore, au lycée, donc à la

culture latine et aux humanités, via le concours des bourses. Nul n'a oublié le destin de Marcel Pagnol ou celui d'Albert Camus, et les études de Jean-François Sirinelli (1981 & 1992) ont suffisamment montré l'aspect minoritaire mais symbolique de cette promotion des élèves issus du peuple qui, dans l'entre-deux-guerres, partaient de leur village ou de leur ville pour se hisser jusqu'aux grands lycées et parfois même jusqu'à la prestigieuse École normale supérieure de la rue d'Ulm. Cependant, dès le début du xx^e siècle, l'ancienne conception méritocratique et ses incarnations institutionnelles commencent d'être entamées par une critique globale, d'un nouveau genre, qui engage à surmonter la séparation des ordres scolaires (primaire et secondaire) socialement hétérogènes (1). Cette critique débouchera, après la guerre de 1914-1918, sur le projet de l'école unique et c'est alors que s'ouvre l'ère de l'« égalité des chances ». Telle est la séquence qui retient l'attention du présent dossier : la période qui commence à la fin du xix^e et se poursuit entre 1918 et 1958 pour l'essentiel, un peu passée aujourd'hui derrière l'horizon de nos soucis démocratiques et égalitaires, mais qui a préparé les réformes de la V^e République avec, pour points d'orgue, le plan Langevin-Wallon après la seconde guerre mondiale (1947), la loi Berthoin (1959) qui fixe l'obligation scolaire jusqu'à seize ans, et la loi Haby (1975) qui crée le collège unique, toutes choses qui ont engendré les progrès que nous connaissons : l'allongement des scolarités et la massification des enseignements secondaire puis supérieur.

La première moitié du xx^e siècle est donc marquée par de vifs débats sur les traductions possibles de la justice en matière scolaire, et l'« école unique » y tient une place centrale. Pour beaucoup d'observateurs, au lendemain de la première guerre mondiale, faire asseoir tous les enfants de France sur les mêmes bancs, au moins jusqu'à la fin de la scolarité primaire, constitue une impérieuse nécessité, une condition primordiale pour construire une société plus juste et du même coup une nation capable de choisir ses élites et de distribuer les places et les métiers selon les seules capacités de tous les élèves, que rien ne doit plus distinguer *a priori*. « Qui ne voit, en effet, écrivaient les Compagnons de l'Université nouvelle, que, lorsque nous préconisons l'école unique, c'est pour mélanger en une même famille de frères la masse des Français de demain ? C'est pour leur donner à tous la même formation, les mêmes maîtres, la même religion sociale. C'est aussi pour que la sélection des intelligences – opération essentielle à la vie d'une démocratie – s'exerce sur l'ensemble de nos enfants, sans distinction d'origine. Nous avons besoin d'intelligen-

ces. Allons à leur découverte. Devant cet avenir si complexe, cherchons l'intelligence. Et si nous la trouvons, développons-la par tous les moyens » (1919, p. 3). Telle était la conception de « l'école juste » à construire, en 1919, où d'ailleurs l'idée méritocratique s'accorde bien avec le projet sociopolitique d'affirmer et d'affermir l'unité nationale. De cette conception a découlé, quelques années plus tard, l'idée d'une orientation scolaire fondée sur la mesure objective des capacités dans l'espoir de fonder rationnellement les choix de la scolarité ultérieure des enfants : aux meilleurs, les humanités, aux plus faibles, l'apprentissage d'un métier manuel, aux médiocres enfin, un enseignement technique complété par une formation générale de base.

Mais on aurait tort de penser que la période qui s'étend du début du xx^e siècle aux premières réformes de l'époque gaulliste se caractérise par le monolithisme des conceptions en matière de justice. C'est au contraire la pluralité des figures de la démocratisation de l'école qui est frappante. Dans l'entre-deux-guerres, en engageant des réformes certes limitées mais assez ambitieuses, on peut dire que la III^e République fut un laboratoire d'idées dont la diversité est largement sous-estimée. Par exemple, lors des débats qu'a suscités le projet d'école unique au moment du Cartel des gauches dans les années 1920, si la plupart des acteurs politiques s'accordaient à souhaiter une accession plus large de toutes les couches sociales aux études, les uns soutenaient que le système des bourses était plus juste que la gratuité (Guiraud, 1926 ; Sirinelli, 1992), tandis que d'autres voulaient instaurer le monopole public de l'école unique gratuite et obligatoire pour tous (CGT, 1929-1931), et entre ces deux extrêmes, un large nuancier de projets et de réalisations partielles montrait autant d'images contrastées de la démocratisation de l'école. De même, à la Libération puis durant la IV^e République, la volonté souvent exprimée de bâtir une école socialement plus juste, dans un contexte de croissance économique et démographique, ne doit faire oublier, ni la diversité des projets présentés – même si le plan Langevin-Wallon a eu tendance à éclipser les autres dans la mémoire collective –, ni la complexité des positions syndicales alors exprimées. Les fondateurs de l'école républicaine, les concepteurs de l'école unique, les expérimentateurs de l'amalgame, les acteurs de l'enseignement technique au sein des établissements scolaires, les syndicats d'enseignants à la Libération et les rénovateurs de l'école sous la IV^e République, qui sont présentés dans les différents articles de ce dossier, ont traduit tour à tour, sous des formes et avec des fortunes diverses, la volonté

de construire une école plus juste. Et ce qui est vrai des discours l'est tout autant des usages sociaux de l'école. Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié ont ainsi montré que certaines filières d'études pour les élites sociales ont parfois été « utilisées comme des filières courtes pour classes moyennes et populaires », ou, qu'à l'inverse, des filières d'études courtes ont été utilisées « comme première étape avant le passage dans une filière d'études longues. » (1992, p. 463)

Il est patent que bon nombre des acteurs et des réformateurs de ces périodes ont été peu sensibles aux déterminations sociales des performances scolaires, qui ne cessent aujourd'hui de nous confronter à une difficulté majeure. En fait, si cet ordre de phénomènes, dont la prise en compte débouche sur une critique frontale du principe méritocratique, n'a pas été intégré par le discours sur l'école unique et plus généralement par les discours sur la justice appliquée à l'école, il n'a cependant pas été totalement absent de la réflexion savante. Une fameuse étude publiée dans *L'année psychologique* en 1912 par l'un des premiers sociologues durkheimiens, Paul Lapie, qui avait examiné un petit échantillon d'élèves de l'école primaire, avait déjà attiré l'attention sur les rapports entre la famille des enfants et leurs résultats scolaires (Lapie, 1912 ; cf. aussi Cherkaoui, 1979). Et au milieu des années 1940, ce genre de constat et de discussion est amorcé par Henri Wallon et surtout par Pierre Naville, dans sa critique de la théorie des aptitudes (Naville, 1972), et la polémique célèbre qui s'ensuit avec Henri Piéron dans le *Bulletin de l'INOP*. Cela étant, la connaissance complète, si l'on peut dire, des conditions et des effets, éventuellement pernicieux, du principe méritocratique, ne pouvait être accessible avant que l'unification des ordres d'enseignement ne fût réalisée dans un système destiné à la masse des enfants. C'est pourquoi, cette unification du système éducatif une fois engagée, et alors que le thème de l'« échec scolaire » vient au centre des préoccupations communes, la révélation des déterminants sociaux de la trajectoire scolaire, et par conséquent la fonction de reproduction des inégalités sociales accomplie par l'école, infléchissent puis transforment radicalement le sens de « l'école juste » (Dubet & Duru-Bellat, 2004), sans toujours fournir des principes d'action pouvant faire l'objet d'un consensus politique. C'est bien cette réorientation du regard qu'appellent de leur vœux la sociologie critique des années 1960 et au premier chef les études de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964), suivies par une littérature qui remplit désormais des bibliothèques entières (2). Et toutes ont souligné la difficulté du principe de l'éga-

lité des chances à réduire les inégalités réelles entre les différentes classes sociales devant l'école, si bien que ce principe se traduit certes par l'accès de tous les enfants à des niveaux d'enseignement qui étaient auparavant inaccessibles à la majorité d'entre eux, mais il aboutit surtout à ce que ceux issus des familles populaires entrent dans une compétition où le risque d'échec est, pour eux, aussi élevé que les chances de réussite pour les autres. Ainsi se dévoilent les illusions constitutives du principe même de l'égalité des chances : si ce principe s'affirme indépendamment des caractéristiques sociales et culturelles des parents, il ne peut, à terme, que renvoyer à la reproduction des hiérarchies existantes.

Comme l'ont récemment remarqué François Dubet et Marie Duru-Bellat, on comprend pourquoi cette prise de conscience a ouvert la porte d'une critique radicale de la notion de mérite. Si en effet le mérite désigne « un mélange au dosage incertain entre des qualités naturelles [...] et des efforts personnels qui font précisément que l'on est méritant (3) », nous ne pouvons plus ignorer que, dans ce mélange, une part, difficile à déterminer *a priori*, est bien plus sociale que naturelle ; et la sociologie peut très bien en mesurer les effets dans l'accès à l'ensemble des formations, des moins rentables aux plus sélectives. De ce point de vue, on peut dire que s'est épuisé l'enthousiasme démocratique de l'égalité de chances, cette deuxième grande acception de la méritocratie scolaire, qui avait supplanté celle du XIX^e siècle.

Les articles regroupés ici se subdivisent en trois sous-ensembles : les trois premières contributions s'intéressent aux discours qui ont fait peu à peu émerger le mérite comme principe de justice au début du XX^e siècle, tandis que les deux suivantes articulent les discours avec les dispositifs mis en œuvre dans l'entre-deux-guerres pour tendre vers l'idéal de l'école unique ; les deux derniers textes décrivent quant à eux les évolutions qui, au lendemain de la seconde guerre mondiale, ont rendu possible l'édification institutionnelle ultérieure du système éducatif français que nous connaissons aujourd'hui.

Patrick Dubois se penche sur le moment où se sont posées pour la première fois plusieurs questions découlant de la généralisation de l'enseignement primaire qui vient d'être acquise en France mais aussi un peu partout en Europe, à la fin du XIX^e siècle. Sur la base de cet acquis émergent alors de nouveaux problèmes, qui au cours des années 1900 deviennent un objectif du « camp du progrès » : la démocratisation des systèmes d'enseignement et l'accès au secondaire des éléments montants des classes populaires.

L'article confronte la politique républicaine des ordres séparés aux discours publics de justification ou de dénonciation dont elle a fait l'objet. Trois figures de contestation de cette politique sont dégagées : conservatrice, « intégraliste » et réformiste. Il ressort que dès les années 1880, à travers l'idée d'une école primaire universelle, et au nom du principe méritocratique lui-même dont se réclame l'école républicaine, un rapprochement effectif des publics des deux ordres d'établissements primaire et secondaire commence à être pensé.

Frédéric Mole étudie l'amplification de ces questions à la veille de la première guerre mondiale, sous la forme d'une polarisation des débats entre partisans et adversaires de l'unification des ordres d'enseignement. Le mouvement réformateur porté notamment par Ferdinand Buisson allait rencontrer une double résistance : celle des républicains conservateurs qui, au nom d'un principe élitaire, défendent le cloisonnement ; et celle des socialistes révolutionnaires qui, au nom d'un principe égalitaire, défendent l'école primaire comme une école du peuple vouée à demeurer séparée du secondaire. Face à ces deux oppositions, Ferdinand Buisson et d'autres radicaux-socialistes construisent un discours fondé sur l'aptitude de l'école à réformer la société. De cette nouvelle forme d'espérance naîtra par la suite l'histoire de l'école unique.

Bruno Garnier s'intéresse à l'époque de la reconstruction de la France dévastée par la guerre. Premier réquisitoire systématique et radical contre la séparation des ordres d'enseignement héritée de Jules Ferry, l'Université nouvelle des Compagnons est devenue la référence obligée des débuts de l'école unique, écrite par de jeunes universitaires, normaliens et enseignants, qui avaient vingt ans en sortant des dernières tranchées (1918). Mais l'*Université nouvelle* par les Compagnons doit être située dans le cadre du projet de reconstitution de l'élite et des forces de production de la France dévastée, dans la perspective d'une future compétition internationale présumée à venir. De la prise en compte de ces données, il ressort que si l'objectif de démocratisation des études occupe la première place dans la rhétorique de l'Université nouvelle, la visée du discours y désigne plutôt la recherche du consensus le plus large autour du projet devant permettre la reconstruction des forces vives de la nation. C'est la raison pour laquelle, en prenant en compte cette visée, on peut dire que l'Université nouvelle fut un succès, le seul projet peut-être de tout le xx^e siècle en son domaine, capable de concilier des acteurs aussi divers que les tenants

de l'enseignement privé, ceux de la régionalisation, les partisans des valeurs républicaines, les forces de gauche favorables à l'égalité sociale, autour d'objectifs communs. Seuls les socialistes révolutionnaires favorables à la lutte des classes et à la collectivisation de la production pour établir l'égalité sociale ne pouvaient pas adhérer à ce projet qu'ils estimaient profondément libéral, non sans raison d'ailleurs.

En comparaison de ce succès d'estime, les réalisations concrètes auxquelles l'Université nouvelle a donné lieu dans l'entre-deux-guerres semblent minces. Jean-Yves Seguy décrit le rôle joué par les classes *amalgamées*, destinées à réunir dans les mêmes murs des élèves relevant respectivement d'ordres scolaires différents ou d'enseignements de spécialités différentes (4), comme timide moyen d'aller vers l'école unique. Les fortes oppositions à cette expérience se fondent essentiellement sur un souci de sauvegarder l'enseignement secondaire et les humanités classiques. L'étude de la mise en œuvre concrète de l'expérience de l'amalgame dans un collège municipal, celui de Villefranche-sur-Saône dans le département du Rhône, montre le décalage existant entre les débats menés dans les différentes instances du niveau national et la réalité des pratiques locales. Certaines formes d'amalgame existaient au collège de Villefranche-sur-Saône avant même la publication des textes présentant ces mesures, mues par la volonté de conjurer la baisse des effectifs, selon un paramètre démographique caractéristique de la période : la rareté de la jeunesse. À la faveur de cette compétition, l'amalgame a pu constituer une réponse opportune. Plus généralement, et malgré son caractère limité dans le temps et dans l'espace, l'amalgame a favorisé, dans le discours d'hommes politiques tels qu'Édouard Herriot, la prise de conscience qu'il ne peut y avoir d'avancée en matière de justice scolaire sans gratuité de l'enseignement secondaire, parce qu'il a montré concrètement l'impossibilité de scolariser dans les mêmes classes des enfants dont les parents paient les études et des enfants bénéficiant du régime de la gratuité. Toutefois, le dispositif a manifesté aussi l'attachement de nombreux acteurs de l'enseignement secondaire à la sélection matérialisée par l'examen d'entrée en sixième. Le concept de « démo-élitisme » – que nous empruntons à André Robert (2005) – paraît approprié pour désigner cette attitude ambiguë associant volonté de démocratisation et défense d'un enseignement secondaire d'élite.

Parallèlement à l'expérience de l'amalgame, l'enseignement technique a pu jouer un rôle important

dans la démocratisation de l'école. Il ne s'agit pas ici d'un dispositif expérimental, mais d'une composante essentielle de communication entre les deux ordres massifs d'enseignement (primaire et secondaire) qu'on a pris l'habitude de présenter comme deux mondes repliés sur eux-mêmes. Les Compagnons de l'Université nouvelle avaient pris soin de faire de l'enseignement technique un ordre à part, comme en témoigne le titre de leur périodique, *La Solidarité : journal des quatre ordres d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur et technique) rédigé par les Compagnons* (5). À l'appui de l'exemple lyonnais sous la III^e République, Marianne Thivend montre quelle fut la contribution des formations techniques à la promotion scolaire et professionnelle des classes sociales qui en ont bénéficié. À côté des écoles primaires supérieures, les écoles nationales professionnelles, les écoles de métiers et les écoles techniques privées ont donné à un nombre croissant de jeunes gens et de jeunes filles issus de l'école primaire, sous la III^e République, l'opportunité de faire l'expérience d'une scolarité prolongée au-delà de treize ans, hors du lycée. Le succès que ces formations emportent auprès des familles, dont beaucoup sont issues des petites classes moyennes, nuance fortement l'idée selon laquelle ces familles auraient fatalement été attirées par la formation longue et classique dispensée au lycée. Grâce aux passerelles qui s'établissent vers le lycée ou en complémentarité avec lui, l'enseignement technique a offert, via des parcours scolaires diversifiés, de véritables possibilités de promotion professionnelle. En particulier les formations techniques de niveau intermédiaire (après l'école primaire) bénéficient d'une forte attractivité, tandis qu'à un niveau supérieur, à partir de seize ans, des filières techniques d'excellence ont offert des perspectives de recrutement aux débouchés professionnels diversifiés.

Ces deux premiers ensembles d'articles présentent une image de l'égalité des chances moins figée qu'on ne le croit généralement. Contrairement à une idée aujourd'hui admise, l'unité de l'école, réelle ou souhaitée, n'était pas ennemie de la diversité des parcours scolaires.

Les deux dernières contributions traitent d'objets qui se situent au lendemain de la seconde guerre mondiale, sous la IV^e République. En apparence, rien ne bouge, mais tout tremble cependant. Laurent Frajerman analyse la manière dont les enseignants sont intervenus dans le débat relatif à l'unification des ordres scolaires. Ce texte montre le rôle primordial joué par les syndicats enseignants dans le processus d'unification-démocratisation du système édu-

catif, quitte d'ailleurs à empêcher certaines réformes (voir en particulier Dreyfus, 1965 ainsi que Donegani & Sadoun, 1976) et à conduire, du fait de leur rivalité persistante, à un type d'unification qui se révélera vite bancal. Le développement de l'école moyenne, apparue comme lieu stratégique depuis les premiers débats des années 1900, devient alors une urgence sous la double pression de la démographie et de la demande sociale. Dans ce contexte, à la veille des réformes institutionnelles de l'époque gaulliste, les syndicats renoncent peu à peu au principe de la sélection à l'entrée au collège en adoptant un principe réputé égalitaire au détriment de l'élitisme qui prévalait jusqu'ici dans les rangs des professeurs du second degré, sans que pour autant la finalité de ce niveau de la scolarité ait été véritablement clarifiée.

Selon l'expression d'André Robert, dont le texte clôt le présent dossier, cette période (1944-1958) se caractérise par le changement sans la réforme. Si les projets de transformation des structures et des *curricula*, parmi lesquels le plan Langevin-Wallon tient le rôle de référence centrale, n'aboutissent pas, néanmoins presque chacun d'entre eux procède à une modulation particulière de ce qui peut être appelé « égalité complexe » – notion empruntée par l'auteur à Michaël Walzer (1997). Des prémices plus ou moins nettes de ce programme sont certes apparues tout au long du xx^e siècle comme ce dossier a tenté d'en retracer quelques étapes, mais c'est bien le contexte historique et politique de la Libération qui en a révélé l'urgence. Sous la pression des transformations économiques et d'une demande sociale accentuée, et aussi sous l'impulsion politique de quelques ministres réformateurs de la IV^e République, se dessinent les contours d'une matrice qui donnera naissance, non sans quelques déceptions, à la réforme effective (1959). La sociologie critique ne tardera pas à jouer le rôle qu'on a dit. Néanmoins, l'élargissement des bases sociales d'accès aux chances approche indéniablement de plus près les notions de justice et d'égalité, pour peu qu'on les pense de manière complexe et non absolue ; et l'imposition d'impératifs économiques prioritaires ne brouillera que partiellement cette élaboration idéologique, destinée à régner longtemps dans la conscience collective.

Les contributions de ce dossier montrent, en définitive, que notre conception moderne de l'école juste, plus « individualiste (6) », qui prétend viser l'épanouissement des individus et leur accomplissement social et professionnel, n'est pas celle qui a prévalu dans la période où la question de la justice scolaire a été posée pour la première fois en France au sens actuel

de la justice sociale. Contrairement à l'idée souvent avancée à propos du projet de l'école unique, qu'on croit parfois précurseur de notre collège unique, l'enseignement devait offrir une grande diversité de possibilités de culture et de formation dès la sortie de l'école primaire, un peu pour compenser les différences d'aptitudes entre les élèves, et plus encore pour exploiter la pluralité de leurs talents, soit en harmonie avec les métiers et les carrières dont la société pouvait avoir besoin, soit pour faire évoluer la structure des métiers et des carrières. En fonction d'une idéologie combinant progrès technique, économique et social, l'offre des emplois disponibles cessait d'être pensée comme un existant auquel les trajets scolai-

res devraient s'adapter, mais se pensait aussi comme étant en évolution – ce qui éclaire tout un aspect du plan Langevin-Wallon. Ceci toutefois n'a pas empêché que l'unification du système éducatif, tendant à l'uniformité des parcours des élèves, de la maternelle à la terminale, et reportant l'orientation vers les filières d'élite au premier cycle de l'enseignement supérieur, érige le mur sur lequel se brisent aujourd'hui bien des espoirs d'ascension sociale (Duru-Bellat, 2006).

Bruno Garnier

Institut national de recherche pédagogique
UMR Éducation & politiques
(INRP-université Lumière-Lyon 2)

NOTES

- (1) « L'enseignement secondaire gratuit, écrivait Alexis Bertrand en 1904, c'est la condamnation, c'est la fin, du moins théoriquement, d'une situation anti-sociale et pleine de périls. Il ne faut pas simplement l'octroyer au peuple, il faut le déclarer un droit du peuple, le rachat et la rédemption de la pauvreté » (p. 37).
- (2) Leur analyse démontre que le système éducatif travaille à la reproduction des inégalités, non seulement dans ses filières et l'organisation de ses structures, mais dans ses opérations mêmes. Ses méthodes, ses épreuves sont autant de relais de cette fonction de reproduction, qui, comme diront P. Bourdieu et J.-C. Passeron quelques années plus tard, constituent son « impensé agissant ».
- (3) F. Dubet & M. Duru-Bellat (2004, p. 107). Parmi d'autres interventions récentes sur ces questions, on peut se reporter à D. Meuret (1999), R. Boudon, N. Bulle & M. Cherkaoui (2001) – notamment l'étude de R. Boudon, « Les causes de l'inégalité des chances scolaires », p. 151-170 – ou bien encore à J.-P. Terrail (2005).
- (4) Jean-Yves Seguy distingue « l'amalgame restreint » qui rassemble, au sein de l'enseignement secondaire, les élèves de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne et « l'amalgame élargi », qui concerne le regroupement d'élèves issus de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire supérieur.
- (5) Ce périodique a paru par quinzaine de 1919 à 1925, relayé ensuite par le *Bulletin des Compagnons de l'Université nouvelle*, qui a paru jusqu'en 1931.
- (6) Voir Marcel Gauchet, pour qui « la tendance à l'individualisation [...] entraîne avec elle une redéfinition du sens même de l'entreprise éducative » (2002, p. 33-34).

BIBLIOGRAPHIE

- BERTRAND A. (1904). « L'égalité devant l'instruction, la crise de l'enseignement ». *Les Cahiers de la quinzaine*, 6^e série, 2^e cahier.
- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. (1981). « L'enseignement primaire supérieur des garçons en France, 1918-1942 ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, p. 87-112.
- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. (1992). *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris : INRP ; CNRS ; Fontenay-aux-Roses : ENS de Fontenay – Saint-Cloud.
- BOUDON R. ; BULLE N. & CHERKAOUI M. (2001). *École et société : les paradoxes de la modernité*. Paris : PUF.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- CHERKHAOUI M. (1979). « Les effets sociaux de l'école selon Paul Lapie ». *Revue française de sociologie*, vol. 20, n° 1, p. 239-255.
- LES COMPAGNONS DE L'UNIVERSITÉ NOUVELLE (1919). *L'Université nouvelle. 2. Les applications de la doctrine*. Paris : Fischbacher (Les cahiers de Probus ; n° 2).
- DONEGANI J.-M. & SADOUN M. (1976). « La réforme de l'enseignement secondaire en France : analyse d'une non-décision ». *Revue française de science politique*, vol. 26, n° 6, p. 1125-1146.
- DREYFUS F.-G. (1965). « Un groupe de pression en action, les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement (1955-1959) ». *Revue française de science politique*, vol. 15, n°2, p. 213-250.
- DUBET F. & DURU-BELLAT M. (2004). « Qu'est-ce que l'école juste ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 105-114.
- DURU-BELLAT M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éd. du Seuil, 2006.
- GAUCHET M. (2002). « Démocratie, éducation, philosophie ». In M.-C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard, p. 11-41.
- GUIRAUD J. (1926). *École unique et monopole de l'enseignement*. Paris : Fédération nationale catholique.
- LAPIE P. (1911). « Avancés et retardés ». *L'année psychologique*, vol. 18, p. 233-270.

- LUC J.-N. & BARBE A. (1982). *Des normaliens, histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- MEURET D. [dir.] (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck
- NAVILLE P. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard [1^{re} éd. 1945].
- PROST A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : PUF.
- PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Éd. du Seuil.
- PROST A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. IV. L'école et la famille dans une société en mutation*. Paris : Perrin [1^{re} éd. 1981]
- ROBERT A. D. (2005). « Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965) ». In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP, p. 317-329.
- SIRINELLI J.-F. (1981). « The École normale supérieure and Elite Formation and Selection during the Third Republic ». In J. Howorth & P. G. Gerny, *Elites in France. Origins, Reproduction and Power*. London : F. Pinter, p. 66-77.
- SIRINELLI J.-F. (1992). « Des boursiers conquérants ? École et "promotion républicaine" sous la III^e République ». In S. Bernstein & O. Rudelle, *Le modèle républicain*. Paris : PUF, p. 243-262.
- TERRAIL J.-P. [dir.] (2005). *L'école en France : crise, pratiques, perspectives*. Paris : Éd. La Dispute.
- WALZER M. (1997). *Sphères de justice : une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris : Éd du Seuil.