

# La Fédération de l'Éducation nationale face aux enjeux de l'école moyenne sous la Quatrième République : cartographie d'un débat

*Laurent Frajerman*

---

*La perspective de l'unification de l'école moyenne provoque un débat pédagogique entre les syndicats affiliés à la FEN, porteurs d'identités professionnelles concurrentes. Sa carte est structurée par deux axes, qui opposent le principe égalitaire au principe sélectif, appliqués séparément aux élèves et aux enseignants. Chaque organisation se rapproche du plan Langevin-Wallon, en abandonnant l'idée de sélection des élèves. Le SNES abandonne le paradigme élitiste, tandis que le SNI rallie le paradigme égalitaire. Cependant, cette évolution parallèle déplace leur antagonisme, car l'axe professionnel constitue la véritable frontière, même pour la minorité « unité et action ».*

---

**Descripteurs (TEE) :** 1946-1958, contenu de l'éducation, enseignant, France, identité professionnelle, syndicalisme.

La Quatrième République constitue une période charnière dans la construction d'une école moyenne unifiée en France. Précédant la période gaulliste, temps des réalisations, elle offre aux différentes conceptions le temps du débat. La perspective tracée par toutes les politiques gouvernementales depuis l'élaboration du plan Langevin-Wallon conduit à une unification du système, à la disparition des ordres primaire et secondaire, voies parallèles de scolarisation en fonction du milieu social, qu'il s'agit de transformer en niveaux successifs. Dans ce contexte, l'action des syndicats enseignants joue un rôle primordial, eu égard à la place qu'ils occu-

pent dans la définition des politiques scolaires. Ils ne se cantonnent pas à la défense des revendications matérielles, et doivent leur puissance à leur fonction de représentation d'identités professionnelles concurrentes, celle de l'enseignement primaire pour le Syndicat national des instituteurs (SNI) et de l'enseignement secondaire pour le Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES). Ces syndicats majoritaires s'affrontent dans le cadre de leur fédération, la Fédération de l'Éducation nationale (FEN), qui a conservé son unité et choisi l'autonomie après la scission entre la CGT et FO (1947), en reconnaissant officiellement dans son organigramme l'existence de

courants (Girault, 1996). L'enjeu principal du conflit entre syndicats de la FEN se situe au niveau du devenir des enseignants dans un système bouleversé.

L'école moyenne constitue son espace stratégique. Elle suscite les convoitises par son caractère intermédiaire entre l'école élémentaire et le lycée et par le jeu de la démographie : l'accroissement notable de la demande sociale provoque à ce niveau une explosion scolaire. De plus, elle représente le lieu de rencontre des deux corps : les instituteurs enseignent dans les cours complémentaires (1), et les professeurs dans les collèges. Les syndicats s'opposent sur la nature de l'école moyenne : doit-elle se placer dans la continuité de l'école primaire, les maîtres les plus adaptés étant alors issus de la culture du premier degré ? Ou bien doit-elle rester le premier stade du secondaire conduisant au lycée et au baccalauréat, fondé sur un enseignement disciplinaire de haut niveau, pour lequel seuls les professeurs sont préparés ? Le SNI défend la première version avec le soutien des autres syndicats FEN de l'ordre primaire, représentant les inspecteurs primaires et les professeurs d'école normale. Le SNES promeut la seconde, allié au Syndicat national autonome des lycées et collèges (SNALC) – syndicat conservateur, indépendant de la FEN –, quelquefois au Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN) alors affilié à la CFTC (avant la scission de 1964 qui donnera naissance à la CFDT) et surtout à de puissantes associations, telles la Société des agrégés et la Franco-Ancienne, association des professeurs de français et de latin-grec (Robert, 2004).

Nous avons étudié ce débat sur l'école moyenne idéale, aussi bien à travers ces manifestations publiques (par l'entremise de la presse syndicale) que privées (grâce aux comptes-rendus des réunions hebdomadaires du bureau fédéral). En analysant les arguments développés, nous avons constaté un trait commun : ils se réfèrent tous à l'un de ces deux principes opposés, la sélection *versus* l'égalité. L'idée de sélection renvoyant au principe de mérite, nous retrouvons deux des principes de justice étudiés par François Dubet (2006). Or ce dernier montre que l'adhésion des acteurs à des principes contradictoires bloque toute vision stable de la justice, en l'espèce du système scolaire. Le débat pédagogique confirme cette théorie, ce qui pose la question de l'agencement des priorités opéré par chacun de ses participants.

Ainsi Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun (1976, p. 1142-1143) estiment contradictoire le penchant du SNES pour le principe de sélection et son adhésion politique aux valeurs de la gauche, qui le contrain-

drait à des « références-révères au plan Langevin-Wallon et à l'idéologie humaniste de l'égalité des chances et de l'école unique ». Or la persistance sur la longue durée d'un discours progressiste en matière pédagogique n'est-elle pas à prendre au sérieux ? L'idée d'hypocrisie des syndicats a obtenu le champ libre du fait d'une insuffisante prise en compte de la complexité du débat. Plutôt que de nous abandonner aux délices de la théorie du complot, nous préférons donner du sens à cette apparente contradiction en distinguant systématiquement deux registres mêlés dans le discours des acteurs et l'analyse des chercheurs. On n'aboutit pas aux mêmes conclusions sur l'école moyenne idéale, lorsque le regard se porte sur les élèves ou sur les enseignants. Si personne ne conteste la divergence d'intérêt entre les membres du système éducatif, il faut alors en tirer les leçons à propos des représentations de la réforme juste.

Les mêmes principes opposés (sélection et égalité) structurent ces représentations. Faut-il sélectionner les élèves en fonction de leurs aptitudes ou bien considérer qu'ils disposent tous d'aptitudes égales ? L'efficacité des enseignants dépend-elle de leurs diplômes ou peut-on postuler qu'elle soit identique ? En raison de leur caractère antagonique, ces questions peuvent être placées chaque fois sur un axe, qui oppose le primat du principe égalitaire au primat du principe sélectif, en ce qui concerne les élèves d'une part et les enseignants d'autre part. Pourquoi présenter sous forme d'axes, ce qui constitue au fond une typologie des représentations pédagogiques des syndicats enseignants sous la IV<sup>e</sup> République ? Parce que cette méthode a pour avantage de permettre le croisement des axes, qui forme un « espace argumentaire », facilitant l'analyse des débats. En effet, les représentations sous-tendent des prises de position complexes et évolutives, que le placement dans une carte explique, grâce à la visualisation des combinaisons possibles d'argumentation. Nous utilisons ainsi la méthode élaborée par Cécile Ensellem (2004) à propos des débats sur l'accouchement sous X. Il ne s'agit pas d'une analyse factorielle, puisqu'elle se base sur l'étude qualitative et systématique des arguments énoncés.

Après avoir étudié chacun de ces pôles, nous placerons dans ladite carte les différents acteurs syndicaux, pour analyser les raisons sous-jacentes aux positionnements syndicaux face aux enjeux de l'école moyenne. Ainsi, les positions de la principale minorité, le courant « unitaire » (2), constituent un révélateur du rôle des phénomènes idéologiques dans les positions pédagogiques. Le communisme inspire

nombre de membres du courant, et se réfère centralement au principe d'égalité. Ce facteur influence-t-il le positionnement du courant, et ce indépendamment de l'appartenance à un syndicat national, donc à une identité professionnelle ? Avant de répondre, il convient d'exposer les différents projets et les réactions syndicales qu'ils suscitent.

## COMMENT DÉTERMINER L'ÉCOLE MOYENNE ?

### Les projets de réforme

La période qui suit la Libération connaît un bouillonnement d'idées et de réalisations dans le domaine pédagogique. Les syndicats de la FEN sont associés aux travaux de la commission Langevin. Le plan Langevin-Wallon prévoit la démocratisation de l'enseignement par la réalisation de l'école unique, c'est-à-dire la fusion des enseignements primaire et secondaire (Boutan & Sorel, 1998). S'il n'a pas été appliqué, il se transforme peu à peu en « référence quasi mythique », et les syndicats placent leur réflexion dans son sillage (Robert, 1993, p. 23). Tous les syndicats de la FEN acceptent le principe d'une unification du système. Mais l'affrontement concerne deux aspects : la forme de l'école moyenne et le profil des enseignants intervenant dans ce cycle.

À partir de 1949, les projets gouvernementaux se concentrent sur le second degré et la question du tronc commun. Globalement, ils s'inscrivent dans la logique secondaire. Si le SNES les défend, le SNI joue le groupe de pression intransigeant, misant sur l'accroissement mécanique des Cours complémentaires (Ruano-Borbalan, 1990, p. 96-97). Selon Antoine Prost (1981, p. 31), le débat se polarise sur l'idée d'un « cycle d'observation qui permette d'orienter les enfants en fonction de leurs aptitudes, et non des hasards de leur scolarité ou du milieu social », à l'entrée de l'enseignement secondaire. Or ses tenants, partisans des filières, ne peuvent « accepter qu'un cycle d'observation très court, sans tronc commun, intégré aux lycées et collèges et assuré par des professeurs. Les instituteurs ont alors beau jeu de dénoncer l'insuffisance de telles mesures, qui ne changent pratiquement rien. »

L'image du plan est contrastée dans le syndicalisme enseignant. Des organisations comme le SNI s'y réfèrent, le Syndicat national de l'éducation physique (SNEP) légitime ses revendications en termes d'horaires et de programmes d'Éducation physique

par le plan (3). Les dirigeants du SNES adoptent une position plus réticente. Le secrétaire général du SNES, André-Claude Bay, conteste cette « référence », le huis-clos du bureau fédéral laisse ressortir son élitisme (4). Cependant, un référendum interne au SNES montre qu'en 1956, 51 % des adhérents acceptent une 6<sup>e</sup> commune à tous les enfants, et même pour une forte minorité (31 %) d'y mélanger professeurs et instituteurs (Brucy, 2003, p. 273). Dirigée par Pierre Dhombres, une nouvelle équipe défend à partir de 1955 une position plus favorable à la démocratisation de l'enseignement (Dalançon, 2003, p. 118 et 154).

Peut-on affirmer que le désaccord entre instituteurs et professeurs a empêché « la réalisation du plan Langevin-Wallon » (Compagnon & Thevenin, 2001, p. 250) ? Certes, les syndicats de la FEN ont accordé de l'intérêt à son élaboration, mais il n'ont pas décidé de s'y consacrer prioritairement. Cependant, il ne faudrait pas en déduire que les polémiques entre enseignants constituent le seul facteur de blocage, et minimiser ainsi le refus de la majorité des forces politiques d'appliquer le plan. Ce refus permet d'ailleurs aux syndicats, qui l'avaient approuvé, de ne pas affronter leurs propres contradictions.

### Le rôle limité de la FEN

Denis Segrestin (1985, p. 97) illustre le double mouvement de la fonction syndicale : « le syndicat est l'instance qui assure jusqu'à un certain point la stabilité des représentations de rang professionnel et donc l'adaptation progressive au changement, en préservant les identités collectives des traumatismes cycliques », provoqués dans notre cas par l'évolution du système éducatif. Ils sont simultanément et dialectiquement conservateurs et moteurs du changement, et amènent les syndiqués à accepter les évolutions inévitables, en négociant leur impact sur les conditions de travail.

Cette tâche difficile s'effectue partiellement au bureau de la FEN, qui institutionnalise la rencontre entre instituteurs et professeurs, du fait de son hégémonie dans le secteur éducatif public. Elle détient donc la capacité de résoudre en son sein les concurrences entre ordres d'enseignement et tente d'obtenir une position commune, d'autant plus importante qu'elle participe à la gestion du ministère de l'Éducation nationale (Frajerman, 2003). La FEN échoue globalement, malgré les valeurs partagées par ses dirigeants « autonomes », comme la démocratisation de l'enseignement. En 1956, P. Dhombres dresse ce

constat désabusé : « tout l'enseignement est solidaire, mais il ne voit pas comment harmoniser les intérêts des divers enseignements. » (5) De plus, des deux côtés, les concessions restent limitées par l'impératif de ne pas choquer les adhérents. La FEN se voit accusée de pencher pour le SNI. Elle esquisse seulement les compromis indispensables à la sauvegarde des intérêts communs à tous les enseignants, en insistant sur l'aspect budgétaire (Aubert, 1985, p. 189).

### **PRIMAT À LA SÉLECTION DES ÉLÈVES OU À LEUR ÉGALE PROMOTION ?**

Le premier axe qui parcourt le débat syndical sur l'école moyenne oppose un pôle valorisant une conception globalement égalitaire de la scolarité des élèves à un pôle prônant une conception plus sélective. La discorde porte essentiellement sur l'outil de cette sélection des élèves, le latin.

#### **L'égale aptitude des élèves plutôt que la sélection**

Le refus de la sélection des élèves provient surtout des déclarations des partisans des pédagogies nouvelles, notamment ceux de l'École Freinet, qui exercent une certaine influence au sein du SNI par l'intermédiaire des minorités « unitaires » et de l'« École émancipée », et obtiennent quelquefois la publication d'un article dans *L'École libératrice*, la revue syndicale nationale du SNI. Du côté du SNES, les militants des Cercles de recherches et d'action pédagogiques (CRAP), qui publient les *Cahiers pédagogiques*, restent plus marginaux, tout comme le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN ; cf. George, 1994).

La direction du SNI peut mobiliser ce registre égalitaire à certaines occasions, par exemple lors des travaux de la commission Langevin-Wallon. Jean-Auguste Senèze, son secrétaire général, craint « que la réforme soit surtout étudiée et réalisée du point de vue du recrutement des « élites ». » (6) Cela lui permet de plaider pour les cours complémentaires. Cependant, lorsque la Commission envisage la suppression des examens, auxquels elle veut substituer la notion d'orientation (7), les réformateurs, telle Fernande Seclet-Riou, du GFEN, se heurtent aux représentants du SNI, qui défendent les examens, « afin que les « bons » ne soient pas « noyés » au milieu des « mauvais » », et de créer « des sections homogènes » (Sorel, 1997, p. 143).

#### **Le primat à la sélection des élèves en fonction de leurs aptitudes**

La sélection des élèves bénéficie d'un large consensus dans les rangs syndicaux. Ainsi, Roger Denux, secrétaire pédagogique du SNI, souligne « le caractère démocratique » des cours complémentaires (CC), grâce à « un enseignement qui, complétant celui de l'école primaire, prépare l'enfant à la profession. » S'appuyant sur les inégalités sociales, il proclame que « les familles de condition modeste [...] savent que leurs ambitions sont à la mesure des buts que se propose l'enseignement court. » Un tel discours promeut un certain fatalisme social, loin du volontarisme exprimé par les pédagogues et les réformateurs. Roger Denux ajoute que la majorité des élèves des CC, dans un lycée ou un collège, « après avoir soupiré après un bachot, auraient dû renoncer et, déçus, commencer dans l'amertume une carrière à laquelle on n'aurait pu les préparer. » (8) Le SNI vit donc une contradiction entre sa conception de l'ordre primaire séparé, école du peuple, et l'école unique. Il tente de la résoudre en assurant que les CC préfigurent le cycle d'orientation préconisé par le plan, en omettant de penser la transition entre deux systèmes très différents. Jean-Claude Ruano-Borbalan note donc qu'il s'agit d'une « pure figure rhétorique que la non-réalisation du plan de réforme permettait d'exprimer » et que le « SNI porte sa part de responsabilité dans le mode de rationalisation du système dualiste d'enseignement français » (1990, p. 62, 65 et 396).

Du côté du SNES, on souscrit à l'idée d'une augmentation des effectifs dans les filières dites nobles, mais l'on tient à préserver un filtre. Lucien Mérat reconnaît certes « les inconvénients que comporte la préparation intensive des examens », ajoutant qu'en sus des « erreurs inévitables, l'examen, qui juge sur les connaissances acquises, ne permet pas de découvrir les aptitudes réelles de l'enfant. » Mais cette concession aux principes des novateurs pédagogiques s'accompagne d'un rejet de leurs propositions concrètes : « si, comme on semble l'admettre, le choix des familles reste libre, pouvons-nous espérer que la vanité maternelle, voire paternelle, fortifiée par le préjugé social, s'inclinera devant les sages conseils des orienteurs, aussi aisément qu'elle l'eût fait devant le résultat brutal d'un examen ? » (9)

Le SNES demande l'institution de deux examens, l'un à l'entrée du lycée, l'autre « à l'entrée dans le second degré, qui sera destiné à classer les élèves et

non à éliminer certains d'entre eux, le second degré devant être ouvert, sous une forme ou sous une autre, à tous les enfants qui ont terminé leur scolarité primaire. Cet examen tiendra compte, avant tout, des aptitudes de l'enfant et du dossier constitué au cours de la scolarité primaire. » (10) L'affirmation d'une volonté sélective se conjugue à un discours justificatif perméable aux idéaux de l'École unique et de l'Éducation nouvelle. Au début des années 1950, le SNES subit l'influence de dirigeants issus de la Société des agrégés (Bay), qui se radicalisent. Leur défense de la sélection représente le pendant logique de l'acceptation tacite du caractère minoritaire et élitiste de l'enseignement secondaire.

### La querelle du latin

Le latin revêt une grande importance dans le débat entre instituteurs et professeurs ; comme marque distinctive de la filière classique de l'enseignement secondaire, il constitue selon l'expression de Christian Baudelot et Roger Establet le « point névralgique des contradictions et des conservatismes » (1976, p. 147). Utilisé pour sélectionner, il est combattu en conséquence par les modernistes, qui ne veulent pas l'enseigner en sixième, durant le cycle d'orientation. Le SNES lui-même est partagé, puisque la Société des agrégés et beaucoup de professeurs de la filière classique le promeuvent avec force, tandis que les professeurs de la filière moderne, issue de l'enseignement primaire, sont plus réticents (11). Le bureau fédéral constitue en 1955 une commission sur la réforme de l'enseignement qui en discute avec force arguments pédagogiques, en évitant tout raisonnement ouvertement corporatif. Vacquier, principal de collège classique et responsable pédagogique de la FEN, défend le latin, il estime « que nombre d'enfants, orientés au départ dans la section moderne, ont par la suite été handicapés du fait de n'avoir jamais étudié le latin. » Émile Hombourger, dirigeant du SNES, affirme : « il existe un âge du latin, qui se situe vers onze ans. On ne peut connaître parfaitement le français sans étude du latin. »

Au contraire, la doctrine du SNI, défendue également par le secrétaire général de la FEN, Adrien Lavergne, s'oppose à l'enseignement précoce du latin, car « tous les enfants ne sont pas aptes au latin ». Cette argumentation s'oppose donc à l'idée d'égalité d'aptitude des élèves, support théorique du refus de la sélection. Chaque camp emploie des arguments d'autorité, sous couvert de science pédagogi-

que. Les arguments échangés ne paraissent guère convaincants en dehors de leur fonction de légitimation des aspirations corporatives, d'autant qu'aucun ne critique le principe même d'une sélection des élèves, mais seulement son outil, le latin.

Ainsi, le professeur d'EPS Robert Surrel s'interroge : « Est-il nécessaire de conserver le latin si d'autres disciplines, se situant davantage dans le cadre de notre civilisation technique, assurent une formation de l'esprit aussi rigoureuse ? » (12) Sa critique de « l'enseignement traditionnel » montre que la dénonciation du latin ne signifie pas obligatoirement refus de la sélection, mais aussi remplacement du latin par les mathématiques pour trier les élèves, la filière littéraire perdant sa suprématie au profit de la filière scientifique.

Ainsi, le SNES et le SNI s'accordent à défendre le principe d'une sélection et donc d'une ségrégation des élèves au collège. Le conflit sur le futur tronc commun masque cette convergence. Le SNI s'accommode fort bien d'une sélection sociale des élèves qui aboutit à une filière externe au collège classique, les cours complémentaires, tandis que le SNES veut inclure ces filières à l'intérieur du collège, séparées par le latin. En revanche, leur opposition apparaît plus nettement dans le second axe.

### PRIMAT AU DIPLÔME DES ENSEIGNANTS OU À LEUR ÉGALE EFFICACITÉ ?

Cet axe concerne directement les enseignants : doit-on leur confier l'école moyenne en fonction de leur diplôme ? Le plan Langevin-Wallon veut unifier les enseignants, recrutés à la licence, tout en distinguant au futur, collège maîtres de matières communes et maîtres de spécialités. Il s'empresse donc de ressusciter une certaine différence entre instituteurs et professeurs. S'en réclamer n'évite pas le débat, dont Viviane Isambert-Jamati (1985) a montré qu'il s'accompagne de représentations négatives de la part des professeurs. Toutefois, les citations péjoratives qu'elle relève dans *L'Université syndicaliste*, organe national du SNES, émanent généralement de courants minoritaires ou d'articles parus en « tribune libre », qui n'engagent donc pas la direction du syndicat. Le discours syndical euphémise les conflits et évite les propos les plus polémiques, sans doute un peu plus nombreux de la part des professeurs, mais existant également chez les instituteurs.

## Le primat du diplôme

À l'intérieur de ce pôle, on préconise une hiérarchisation des enseignants en fonction de leur diplôme. Les professeurs, « issus du moule universitaire », valorisent la « culture “désintéressée” ou le savoir comme valeur suprême », qu'ils opposent « à l'acquisition de “savoir-faire” posés comme autant de connaissances d'ordre inférieur » (Desbrousses, 1983, p. 56). Au fond, le SNES exprime la volonté de maintenir la distinction entre instituteurs et professeurs. Il accepte que les maîtres de CC deviennent professeurs de collège, à condition qu'ils détiennent la licence, anticipant l'application du plan aux enseignants déjà en place (13). Sa frange la plus radicale dénonce la baisse du niveau des enseignants et le risque de « primarisation » de l'enseignement secondaire (14).

J. A. Senèze, secrétaire du SNI, déplore que les CC dynamiques, victimes de leur succès, soient transformés en collèges modernes ou en centres d'apprentissage (15). En effet, la souplesse de création des CC ne pallie pas le manque de diplômes des instituteurs, qui ne peuvent soutenir la concurrence des professeurs dans un système globalement méritocratique. N'oublions pas que la société perçoit l'école « comme la grande machine à distribuer les inégalités légitimes ». Les conventions collectives établissent un système d'équivalences « entre les hiérarchies scolaires et professionnelles » (Dubet, 2006, p. 77 et 173). Les instituteurs peuvent-ils refuser pour eux-mêmes ce qu'ils imposent à autrui, au risque de provoquer une injustice ?

## Tous efficaces...

Dans le pôle opposé, on soutient l'idée d'égale efficacité des individus, quel que soit leur diplôme, principe de justice défendu dans le domaine professionnel par le SNI. Contre le mérite scolaire, il mobilise le mérite professionnel. L'enjeu est de taille : les cours complémentaires constituent le débouché d'un nombre toujours plus grand d'instituteurs (Prost, 1977, p. 445) (16), avantage que leur syndicat refuse d'abandonner, même dans la perspective d'une réforme créant un corps nouveau, spécifique à l'école moyenne (17). Un dirigeant du SNI « reconnaît que l'enseignement moyen exigera une formation particulière, mais qui ne signifie pas supérieure. » (18) Le SNI défend d'ailleurs le maintien de la préparation du baccalauréat dans les écoles normales. Ainsi, pour défendre les intérêts des instituteurs, il préconise une formation des professeurs de collège qui ne soit pas universitaire, contrairement au plan Langevin-

Wallon, qui prévoit une scolarité largement commune, incluant pour tous une licence à l'université (Sorel, 1997, p. 174 et 216). Dans la logique du plan, l'enseignement universitaire de la pédagogie aux maîtres de matière commune se situe au même niveau d'exigence que celui d'une discipline classique pour les maîtres de spécialité. Mais cet argument n'est guère employé par le SNI sous la IV<sup>e</sup> République.

Pourtant, les professeurs de philosophie enseignent des éléments de pédagogie dans les classes terminales des lycées et dans les écoles normales, notamment la psycho-pédagogie. La position controversée de cette discipline dans le champ universitaire (19) ne lui permet peut-être pas de remplir une fonction de légitimation des intérêts des instituteurs. Au fond, le SNI valorise une pédagogie de terrain, plus qu'une discipline universitaire. En 1963, un article de *L'École libératrice*, son organe national, propose que tous les enseignants de l'école moyenne, agrégés compris, « accomplissent un stage de longue durée dans une école primaire élémentaire. C'est là vraiment qu'on apprend la pédagogie » (20). Roger Denux réplique aux critiques du SNES : « L'instituteur chargé, par exemple, de toute la partie scientifique du programme, élèvera plus sûrement le niveau d'une classe de cinquième, que trois ou quatre professeurs, dont les cours s'ignorent et favorisent surtout les sujets brillants. » (21) Dans cette optique, les pratiques de l'enseignement primaire permettent aux instituteurs, malgré leur faible qualification initiale, de surclasser les professeurs. Leur mérite professionnel est donc supérieur, CQFD.

Jean-Claude Ruano-Borbalan relève parmi les « postulats généraux du SNI », l'idée qu'ils « sont “fils du peuple” », ce qui leur confère « mandat et vocation à éduquer le peuple » (1990, p. 70). Les instituteurs avancent donc un argument fort : la proximité sociale avec leur public. Ils se situent ainsi plus sur le registre du constat que de la proposition, car rien ne garantit le maintien du recrutement populaire de cette profession, comme le montre l'embourgeoisement des instituteurs de la Seine dès les années 1950 (Berger & Benjamin, 1964). Surtout, un tel argument peut résonner comme une critique indirecte du plan Langevin-Wallon : la formation universitaire des maîtres n'aboutirait-elle pas à leur embourgeoisement ?

## ... sauf pour quitter l'enseignement primaire !

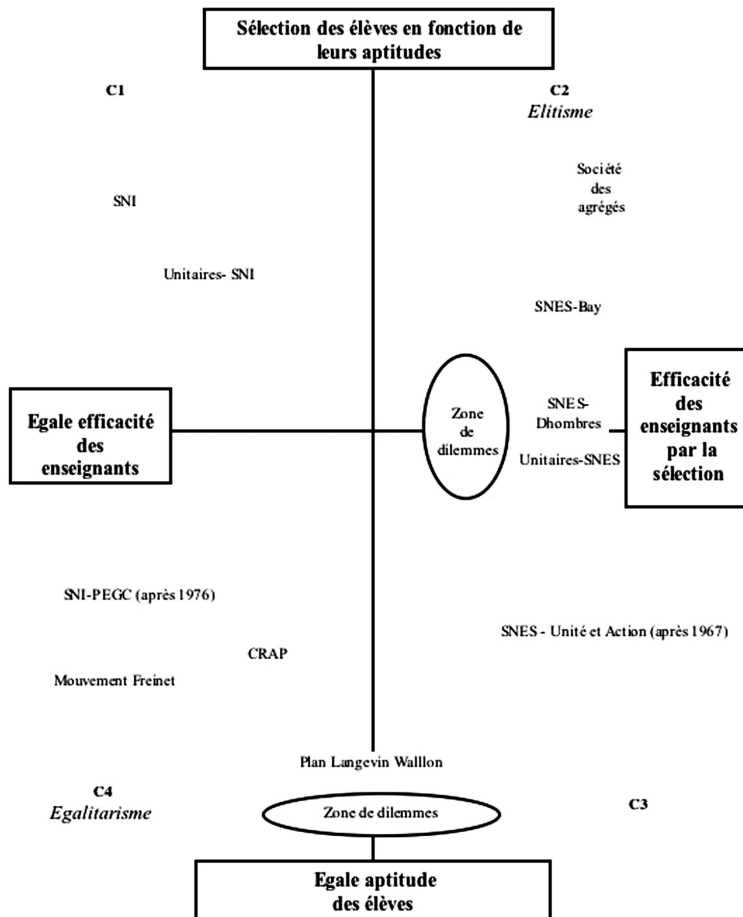
Les revendications syndicales ne coïncident pas toujours avec les intérêts particuliers de leurs adhérents. Nombre d'instituteurs cherchent à changer de

corps au cours de leur carrière. La création en 1957 des Instituts pédagogiques de l'enseignement secondaire (IPES) permet aux élèves d'école normale de suivre une formation payée pour devenir professeurs. Cette voie d'ascension sociale est ressentie comme une menace par l'ordre primaire, qui n'assure plus en interne la promotion de ses membres : Denis Forestier, secrétaire général du SNI, affirme que cela « porte un coup au recrutement des instituteurs et baisse la valeur qualitative des maîtres du premier degré » (22). D'une manière complémentaire, l'école normale pratique une politique de rétention de l'information sur les cursus ultérieurs (Delsaut, 1992, p. 133).

Pour éviter « l'évasion des normaliens » et des maîtres de CC, le SNI envisage des mesures plus radicales : il demande l'obtention de la licence pour

entrer en IPES. Le SNES proteste : « les IPES veulent faciliter au maximum l'accès à la carrière de professeur », or ces mesures écarteront « bon nombre de candidats » (23). Dans une lutte à front renversé, les professeurs soutiennent un dispositif permettant au secondaire d'élargir son assise sociale, conforme au souci de démocratisation de l'enseignement. Au nom de la qualité du recrutement du primaire, le SNI se bat au contraire pour une élévation du niveau d'embauche du secondaire... La valorisation ou non des diplômes reste donc dépendante des impératifs des identités professionnelles, ce qui indique que les principes contenus dans les pôles ne sont pas exclusifs. Pour conserver une vision nuancée du débat, il est donc préférable de raisonner en terme de *primat* d'un principe.

### LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCOLE MOYENNE



## DES AXES AUX PARADIGMES : ÉLITISME VERSUS ÉGALITARISME

L'espace des représentations formé par les deux axes que nous venons de présenter se divise en quatre cadrans, qui combinent les principes à l'aune desquels les intérêts des élèves et des enseignants sont jugés. Ces cadrans définissent quatre grandes positions sur l'école moyenne. Parmi elles, deux positions se distinguent par leur cohérence, puisque les principes de référence y sont identiques ; en conséquence, l'élitisme et l'égalitarisme forment des paradigmes. L'élitisme (cadrans 2) légitime simultanément la sélection des élèves et celle des professeurs. Il constitue la pierre de touche de l'ensemble du système éducatif, jugé à sa capacité de fournir des diplômés, et donc fonctionnant en triant les élèves et les enseignants. Pourquoi ceux-ci se soustrairaient-ils aux critères qu'ils appliquent à leurs élèves ? La société des agrégés incarne cette position, avec des relais au sein du SNES qui se marginalisent après le départ de Bay des plus hautes fonctions.

Second paradigme, l'égalitarisme (cadrans 4) réfute la sélection des élèves et propose d'aider leur accomplissement personnel au moyen de méthodes actives. En effet, l'influence prédominante des inégalités sociales dans le tri des élèves amène à s'interroger sur les remèdes, en favorisant le principe d'égalité. De plus, les instituteurs répliquent aux professeurs en valorisant la pédagogie, non sans entretenir une certaine confusion entre l'acquis de l'expérience et de l'observation, dont tous les enseignants peuvent se prévaloir, et une science, objectivable, susceptible d'être enseignée – et donc de donner lieu à des examens – dans lesquels les professeurs excellent. Pour pratiquer les méthodes actives, l'accumulation de connaissances est moins nécessaire que la bonne volonté, et des enseignants moins titrés s'avèrent plus réceptifs. Les pédagogues disposent de relais plus forts à l'extérieur du syndicalisme enseignant qu'à l'intérieur.

Ces paradigmes s'opposent diamétralement, mais la carte révèle la possibilité de s'inscrire dans deux autres positions, à condition d'accepter d'associer des principes opposés en fonction des situations concrètes, en l'occurrence les personnes concernées (enseignants ou élèves). Si les paradigmes bénéficient de la force de l'évidence, rien n'oblige à en rester au niveau des principes et il n'est nullement interdit de les dissocier selon le contexte. Ainsi, la direction du SNI s'ancre dans le cadrans 1, qui associe soutien à la sélection des élèves et refus de celle des enseignants. En effet, elle se satisfait du recrutement populaire de l'école primaire, entérinant par ses arguments le dualisme scolaire.

Le dernier cadrans (C3) articule primat à la sélection des enseignants, au nom de la qualité, et affirmation de l'égalité aptitude des élèves, tous susceptibles de bénéficier de l'enseignement secondaire. Cette position, moins exposée que l'élitisme, attire la direction du SNES après 1955, avec J. Dhombres. Les responsables syndicaux savent tenir compte du contexte idéologique, favorable en l'espèce à une certaine démocratisation de l'enseignement, couplée aux besoins de l'économie. En rejetant le tronc commun, qui paraît plus démocratique, la société des agrégés apparaît « en déphasage avec l'évolution » (Verneuil, 2000, p. 668). Si la nouvelle direction du SNES a compris l'enjeu, elle ne parvient pas à assumer totalement ce changement de conception et donc de cadrans, d'autant que la scission du courant majoritaire opérée par les partisans de l'élitisme la menace. Elle se situe alors dans une zone de dilemme, en préparant le terrain à une nouvelle position (C3), complètement incarnée après 1967 par une autre équipe : « Unité & Action ». L'évolution du SNES est alors accentuée par son unification avec le Syndicat national de l'enseignement technique (SNET), porteur d'une culture professionnelle moins élitiste, du fait du moindre prestige des titres scolaires de ses mandants, mais ancrée néanmoins dans les valeurs du second degré.

Enfin, le plan Langevin-Wallon se situe dans le pôle qui prône l'orientation des élèves. En revanche, sur l'axe professionnel, sa posture nous semble plus équivoque, fruit d'un compromis entre les deux identités professionnelles. Nous l'avons donc placé dans une zone de dilemme, entre le pôle valorisant l'égalité des enseignants et celui qui insiste sur la supériorité des plus titrés. La rénovation sémantique (« maîtres de matières communes » plutôt qu'instituteurs, « maîtres de spécialités » au lieu de professeurs) suffit-elle à constituer un corps unique ? Outre le maintien de l'agrégation, le niveau unique de recrutement ne représente qu'une demi-victoire des opposants à la sélection des enseignants, puisqu'il est situé à la licence, soit un diplôme peu accessible aux instituteurs de l'époque, ce qui justifie l'opposition constante du SNI à cette mesure.

### COMMENT S'INSÈRE LE COURANT « UNITAIRE » DANS CE DÉBAT ?

Originalité du syndicalisme enseignant, le système des tendances offre la possibilité d'exprimer des divergences. La principale minorité, le courant uni-



taire, dépasse-t-elle les clivages corporatifs dans ce débat ? Peut-on placer autrement des syndicalistes dans l'espace argumentaire, en fonction de critères idéologiques ?

### **La prégnance des clivages corporatifs**

Les unitaires peinent à définir une conception pédagogique cohérente et alternative et apparaissent presque aussi divisés que les majoritaires en matière de réforme de l'enseignement, en fonction des syndicats dans lesquels ils militent. On présente généralement le SNI comme bénéficiaire d'un consensus interne en la matière. À plusieurs reprises, le bureau national réalise l'unanimité sur ce sujet. Les « unitaires » soutiennent aussi l'idée d'une présence des instituteurs dans les écoles moyennes.

De leur côté, les unitaires de l'enseignement secondaire militent en faveur du rattachement de l'école moyenne à leur ordre d'enseignement. Philippe Rabier, dirigeant du SNET, déclare au congrès fédéral de 1947 : « Il faut absolument que nous menions une campagne pour permettre à tous les enfants du peuple d'avoir droit à l'enseignement du second degré, qu'il soit classique, moderne ou technique. » (24) Celui-ci comprenant trois voies dès l'école moyenne, cette intervention constitue un soutien à une forme de sélection des élèves. L'agrégation constitue le symbole du système élitiste en vigueur dans l'Éducation nationale. A ce titre, les partisans des pédagogies actives lui réservent de fortes critiques. Or, Jacqueline Marchand, secrétaire générale de la FEN-CGT, titre un article : « La défense de l'agrégation est liée à la défense de la culture ». Elle tente de parer les objections des réformateurs : « Ce n'est pas que nous attachions aux titres universitaires une valeur absolue. Mais enfin le diplôme est la consécration des études, et à moins d'estimer que tout notre système de formation des maîtres a fait faillite, il faut reconnaître que les études donnent une certaine qualification » (25). Ce discours reste conforme à celui de la Société des agrégés, au bureau de laquelle siège Jacqueline Marchand. Cependant, si Louis Guilbert, leader unitaire du SNES, occupe la fonction de secrétaire de la catégorie des agrégés masculins entre 1945 et 1948, une partie des dirigeants unitaires du SNES titulaires de l'agrégation refusent d'adhérer à la société (Verneuil, 2000, p. 534).

Etienne Camy-Peyret, dirigeant du SNET, estime que les rapports entre unitaires du premier et du second degré « n'étaient pas transcendants » à cause de la réforme de l'enseignement : « L'accord

était aisé sur les principes du plan Langevin-Wallon, mais pas sur les détails. Cela provoquait des conflits entre unitaires, qui essayaient de cacher les éléments de division (26). » On ne s'étonnera donc pas de les voir placés séparément sur la carte, en fonction de leur profession.

### **L'attachement au plan Langevin-Wallon**

L'adhésion forte au principe d'unification des enseignements primaires et secondaire, dans la logique du plan Langevin-Wallon, aide cependant les unitaires à tenter de décrier les relations entre les deux ordres. En 1953, lors du débat sur un projet de réforme, les arguments des unitaires du SNES « sur plus d'un point, rejoignent ceux des leaders autonomes du SNI ! » (Brucy, 2003, p. 278). Lors du conflit sur un autre projet gouvernemental (Billères), le courant unitaire du SNES souhaite que la réforme de l'enseignement soit réalisée en accord avec le SNI (Dreyfus, 1965, p. 221). Il donne ainsi prise à des contradictions. André Drubay défendait les langues anciennes, mais « trouvait la Franco-Ancienne trop fermée ». S'il réfute le « simple traditionalisme », son soutien au « tronc commun » est conditionné à « des mesures pour la formation des maîtres », car l'un des « principes » des unitaires du SNES exige « que la qualité de l'enseignement ne baisse pas (27). » Il mérite donc sa place dans la zone de tension entre le cadran élitiste (C2) et celui qui associe défense des professeurs et refus de la sélection des élèves (C3).

Des nuances sont aussi perceptibles avec la position majoritaire du SNI. Le responsable pédagogique unitaire Jean Buisson développe une argumentation divergente, notamment un plus faible souci d'hégémonie des instituteurs dans le cycle d'orientation prévu (Ruano-Borbalan, 1990, p. 80). Cette position dénote un moindre corporatisme des instituteurs unitaires. Ils occupent donc une place distincte dans le cadran du SNI (C1).

### **CONCLUSION**

Placés à la tête des syndicats de la FEN, les « unitaires » auraient-ils évité les affrontements sur les réformes de l'enseignement ? Non exempts de contradictions sur le sujet, ils bénéficient du doute laissé par leur absence des postes de responsabilité... Globalement, ils s'inscrivent dans une critique interne des conceptions pédagogiques correspon-

dant aux identités professionnelles, ce qui explique leur positionnement aux côtés des directions syndicales dans la carte établie. L'étude des syndicalistes-révolutionnaires de l'École Emancipée aurait révélé le même constat (28). La mise en lumière d'un espace argumentaire éclaire la difficulté à élaborer des propositions tenant compte d'intérêts et de principes contradictoires, et donne du sens à ces postures.

L'acceptation du principe de la sélection des élèves au collège, contraire au plan Langevin-Wallon, constituait au début des années 1950 un élément de consensus entre le SNES et le SNI. Le plan manque donc sous la IV<sup>e</sup> République de défenseurs fidèles dans les rangs syndicaux. Cependant, comme il constitue le point de référence de leur réflexion et de leurs argumentations, les directions syndicales tendent à modifier leurs conceptions en conséquence. Le SNES, abandonnant le paradigme élitiste (cadran 2), est attiré par une position hostile à la sélection des élèves (cadran 3), et donc compatible avec le plan Langevin-Wallon. Plus tard, au cours des années 1970, le SNI se rapprochera à son tour de l'esprit du plan, en se ralliant au paradigme égalitaire (cadran 4). Ainsi, les deux directions syndicales mettent en conformité leurs idées pédagogiques avec les préconisations du plan Langevin-Wallon, tout en main-

tenant des désaccords. Ce paradoxe est rendu possible par le caractère synthétique du plan, qui le place dans une zone de dilemme du point de vue du choix des enseignants de l'école moyenne (29). Comme il ne tranche pas véritablement entre les professeurs et les instituteurs, chaque syndicat peut l'aborder sous un angle favorable aux intérêts qu'il représente.

L'évolution parallèle du SNES et du SNI ne facilite le dialogue qu'en apparence, puisqu'elle déplace leur antagonisme le long d'un axe jugé secondaire, celui concernant les élèves. Aucun syndicat ne franchit la véritable frontière qui les sépare, l'axe professionnel, barrière matérialisée par la controverse sur l'exigence de la licence pour les enseignants. L'un des critères essentiels de raisonnement des syndicats en matière de structure de l'enseignement reste l'intérêt des personnels syndiqués. Chaque corps voit la justice scolaire à l'aune de ceux-ci et mobilise les principes adéquats. Cette primauté de l'axe professionnel explique que les alliances durables regroupent aujourd'hui encore pédagogues et instituteurs contre élitistes et professeurs.

Laurent Frajerman

laurent.frajerman@free.fr

Lycée Guillaume-Apollinaire, Thiais

Centre d'histoire sociale (CNRS-université Paris 1)

## NOTES

- (1) Deux instituteurs (un pour les matières scientifiques, l'autre pour les littéraires) enseignent à des élèves titulaires du certificat d'études.
- (2) Ce courant est l'ancêtre du courant « Unité & action » qui dirige aujourd'hui la Fédération syndicale unitaire (Frajerman, 2003).
- (3) Centre des archives du monde du travail (CAMT), fonds FEN. 2 BB 3, compte-rendu de la réunion du Bureau Fédéral du 11 mars 1955.
- (4) CAMT, fonds FEN. 2 BB 3, compte-rendu de la réunion du BF du 24 janvier 1955.
- (5) CAMT, fonds FEN. 2 BB 3, compte-rendu de la réunion du BF du 17 décembre 1956.
- (6) *L'École libératrice*, n°3, 25 octobre 1945.
- (7) *L'Université syndicaliste*, n° 2-3, 10-25 janvier 1945.
- (8) *L'École libératrice*, n°24, 29 mars 1951 et n°29, 3 mai 1951.
- (9) *L'Université syndicaliste*, n° 2-3, 10-25 janvier 1945 : « Editorial »
- (10) *L'Université syndicaliste*, n°7-8, 10-25 avril 1945 : « Résolution adoptée par le congrès »
- (11) Les collèges modernes proviennent des Écoles primaires supérieures, et donc de l'ordre primaire.
- (12) CAMT, fonds FEN. 2 BB 3, compte-rendu de la réunion de la commission sur la réforme du 18 avril 1955.
- (13) CAMT, fonds FEN. 2 BB 3, compte-rendu de la réunion du bureau fédéral du 28 mai 1956.
- (14) *L'Université syndicaliste* n° 15, janvier 1957 : « Motion [de la section académique] de Dijon » et article de Rudigoz, membre d'une minorité conservatrice du SNES, *L'Université syndicaliste*, 25 avril 1960, cités par H. Alves-Ludke (1969).
- (15) *L'École libératrice*, n° 27, 29 avril 1948.
- (16) 9 000 en 1952 et 41 000 en 1965.
- (17) CAMT, fonds FEN. 2 BB 3, compte-rendu de la réunion du BF du 7 janvier 1957.
- (18) CAMT, fonds FEN. 2 BB 3, compte-rendu de la réunion du BF du 2 juillet 1956.
- (19) Ainsi, la revue consacrée nominativement à son étude (*la Revue française de pédagogie*) s'est transformée en revue de référence des sciences de l'éducation et la pédagogie n'y occupe plus qu'une « place circonscrite ». (cf. Robert, 2001, p. 95).

- (20) *L'École libératrice*, 4 septembre 1963 (cf. Alves-Ludke, 1969, p. 73).
- (21) *L'École libératrice*, n°29, 3 mai 1951.
- (22) CAMT, fonds FEN. 2 BB 3, compte-rendu de la réunion du BF du 17 décembre 1956.
- (23) Jeanne Borgey. CAMT, fonds FEN. 2 BB 3, compte-rendu de la réunion du BF du 17 décembre 1956.
- (24) CAMT, fonds FEN, procès-verbal du congrès fédéral de la FEN, 15 mai 1947, p. 20.
- (25) *L'Action syndicaliste universitaire*, n° 26, mars-avril 1952. La FEN-CGT regroupe les membres de la FEN autonome qui adhèrent simultanément à la CGT. Elle est l'expression du courant unitaire jusqu'en 1954.
- (26) Entretien avec Étienne Camy-Peyret, secrétaire général du SNES de 1971 à 1981.
- (27) Entretien avec André Drubay, secrétaire général du SNES de 1967 à 1971.
- (28) Dans le SNES, les militants de l'« École émancipée » se rangent dans le camp élitiste lors de plusieurs référendums internes.
- (29) De même, la dernière réforme de l'accouchement sous X, à l'origine de la création du Conseil national pour l'accès aux origines personnelles, synthétise des modèles de parentalité opposés (Ensellem, 2004, p. 263).

## BIBLIOGRAPHIE

- ALVES-LUDKE H. (1969). *Professeurs et instituteurs français devant l'école moyenne*. Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle : sociologie, université Paris 10.
- AUBERT V. et alii (1985). *La forteresse enseignante, la Fédération de l'Éducation nationale*. Paris : Fayard.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (1976). *L'école capitaliste en France*. Paris : F. Maspero.
- BERGER I. & BENJAMIN R. (1964). *L'univers des instituteurs : étude sociologique sur les instituteurs et institutrices du département de la Seine*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUTAN P. & SOREL E. [dir.] (1998). *Le Plan Langevin Wallon. Une utopie vivante*. Paris : PUF.
- BRUCY G. (2003). *Histoire de la FEN*. Paris : Belin.
- COMPAGNON B. & THEVENIN A. (2001). *Histoire des instituteurs et des professeurs, de 1880 à nos jours*. Paris : Perrin.
- DALANÇON A. (2003). *Histoire du SNES : plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966/1967*. Paris : Institut de recherches historiques sur le syndicalisme dans les enseignements de second degré [IRHSES].
- DELSAUT Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris : L'Harmattan.
- DESBROUSSES H. (1983). *Instituteurs et professeurs : matériaux pour l'analyse d'un groupe social*. Roubaix : Edirès.
- DONEGANI J.-M. & SADOUN M. (1976). « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : 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. (2006). *Injustices, l'expérience des inégalités au travail*. Paris : Éd. du Seuil.
- ENSELLEM C. (2004). *Naître sans mère ? Accouchement sous X et filiation*. Rennes : PUR.
- FRAJERMAN L. (2003). *L'interaction entre la Fédération de l'Éducation nationale et sa principale minorité, le courant « unitaire », 1944-1959*. Thèse de doctorat : histoire, université Paris I.
- GEORGE J. (1994). « Syndicalisme enseignant et mouvements pédagogiques : le cas du CRAP – Cahiers pédagogiques ». *Communication au groupe CRHMSS/Centre Fédéral FEN sur l'histoire du syndicalisme enseignant*, 1994.
- GIRAULT J. (1996). *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIX<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle)*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985). « Les primaires, ces incapables prétentieux ». *Revue française de pédagogie*, n° 73, p. 57-66.
- PROST A. (1977). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : A. Colin.
- PROST A. (1981). *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*. Paris : Nouvelle Librairie de France.
- ROBERT A. (1993). *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*. Paris : Nathan.
- ROBERT A. « La *Revue française de pédagogie* au miroir de ses grands acteurs ». *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 135, p. 87-97.
- ROBERT A. D. (2004). « Jeux croisés des syndicats d'enseignants face aux réformes et projets de réforme (1944-2000) ». In J. Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX<sup>e</sup> siècle : itinéraires, enjeux, engagements*. Paris : Publications de la Sorbonne, p. 113-132.
- RUANO-BORBALAN J.-C. (1990). *Le Syndicat national des instituteurs face aux projets de réforme et réformes de l'enseignement de 1945 à 1969 : essai d'analyse de l'idéologie d'une organisation à projet*. Thèse de doctorat : histoire, université Paris 1.
- SEGRESTIN D. (1985). *Le phénomène corporatiste : essai sur l'avenir des systèmes professionnels fermés en France*. Paris : Fayard.
- SOREL E. (1997). *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon*. Paris : Éd. sociales.
- VERNEUIL Y. (2001). *La société des agrégés, de sa fondation à nos jours*. Thèse de doctorat : histoire, université Paris 4.