

Les classes « amalgamées » dans l'entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ?

Combined classes in the interwar period: a way to carry out the K-to-12 system?

Las clases amalgamadas entre las dos guerras: ¿un medio de realizar la escuela única?

Zusammengemischte Klassen zwischen den beiden Weltkriegen: ein Mittel, um die einzige Schule auf die Beine zu stellen?

Jean-Yves Seguy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/699>

DOI : 10.4000/rfp.699

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007

Pagination : 47-58

ISBN : 978-2-7342-1090-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-Yves Seguy, « Les classes « amalgamées » dans l'entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/699> ; DOI : 10.4000/rfp.699

Les classes « amalgamées » dans l'entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ?

Jean-Yves Seguy

Cet article s'intéresse à un moment particulier de l'histoire de l'école unique : la période de l'entre-deux-guerres, où se met en place l'expérience des classes amalgamées (1925-1930). Nous distinguons 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). Nous avons plus précisément analysé certaines des réactions à ces mesures, à travers l'étude de la presse d'éducation et d'enseignement. Nous avons également mené l'étude de la mise en œuvre concrète de l'expérience de l'amalgame dans un collège municipal, qui montre le décalage existant entre les débats menés dans les différentes instances du niveau national et la réalité des pratiques locales. Nous éclairons problématiquement ces données par la référence au concept de « démo-élitisme », qui désigne une attitude associant volonté de démocratisation et défense d'un enseignement secondaire d'élite. Nous abordons enfin, la question des conditions de mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement, et de son sens réel (voire caché), pour appréhender le bilan de l'expérience de l'amalgame.

Descripteurs (TEE) : démocratisation, enseignement gratuit, enseignement secondaire, France, politique d'éducation.

Le xx^e siècle est marqué dans le monde éducatif français, par la longue marche vers l'école unique. De l'intervention de Ferdinand Buisson en 1899 devant la commission Ribot (voir Briand & Chapoulie, 1992), à la loi de juillet 1975 instituant le collège unique, en passant par le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle, c'est une longue histoire

qui s'est déroulée, faite d'affrontements, d'avancées franches ou modestes et de crises. On assiste ainsi à une alternance entre la mise en avant de grands textes ambitieux, à vocation générale et jouant un rôle de référence quasi-mythique (1) (manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle, plan Langevin-Wallon), et des réalisations en apparence plus modestes

portant sur un aspect limité du projet global. Bien souvent les décideurs, soumis au jeu d'oppositions réelles ou anticipées, sont ainsi contraints d'imaginer des réformes régies par le principe du « pas à pas » : J. E. Talbott (1969) parle ainsi de « *step by step progression* » et C. Lelièvre (2004), de « petits pas prudents ».

L'expérience menée en 1926 sous l'impulsion d'Édouard Herriot, alors ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts, semble parfaitement illustrer ce principe. Il s'agit de la tentative de regroupement dans certains cours, des élèves des sections classiques et modernes de l'enseignement secondaire et des élèves de l'enseignement primaire supérieur. Cette expérience avait été précédée en 1925 d'une autre réforme qui, plus modestement, se proposait de regrouper au sein de l'enseignement secondaire, les élèves des sections classique et moderne (2). Ces pratiques, connues sous le nom d'« amalgame » de « fusion » ou de « germination », apparaissent bien en deçà des principes généraux qui constituent les grands projets fondateurs de l'école unique. Pourtant, comme le mentionne Maurice Lacroix dans un article paru dans la *Revue universitaire* en 1927, l'amalgame a fait couler beaucoup d'encre. Ces réformes furent en effet au cœur de vifs débats entre 1925 et 1930, révélant en fait les enjeux fondamentaux liés à ces mesures. Elles introduisaient en particulier le thème de la place de l'enseignement secondaire dans le processus général d'unification de l'école. Était-il concevable de regrouper sous un même toit, avec les mêmes enseignants, sous une direction unique, tous les élèves d'un même âge, quel que soit leur milieu social d'origine ? Ce principe de regroupement avait été défendu de manière forte dès 1922 par Paul Lapie, alors directeur de l'enseignement primaire, dans un ouvrage publié sous le pseudonyme d'André Duval (3) : « Prenez le premier cycle d'un établissement secondaire et les différentes sections d'une école professionnelle (primaire supérieure ou pratique) ; au lieu de vous borner à les juxtaposer, brassez et amalgamez ces divers éléments, et vous aurez l'établissement que nous cherchons à définir. » (Duval, 1922)

La proposition de Paul Lapie, sur laquelle se fonde Édouard Herriot pour rédiger les textes de 1926 sur l'amalgame, incite à reconsidérer totalement la question de la justice sociale et de l'égalité des chances. Le regroupement après l'enseignement primaire de tous les élèves d'un même âge doit en effet permettre à chacun de progresser dans le monde scolaire en fonction de son mérite, quel que soit son milieu d'ori-

gine. Il est donc étonnant de constater que certains défenseurs de l'école unique s'opposent fermement à ces mesures, inscrivant ainsi leurs positions dans une réaction paradoxale associant souci de démocratisation et défense de l'élitisme attaché à l'enseignement secondaire.

Dans cet article, nous nous proposons d'analyser cette attitude particulière à travers les réactions suscitées par la mise en place de l'amalgame. Ces réactions seront d'une part appréhendées à travers les résultats d'une enquête menée en 1927 par la *Revue universitaire*, d'autre part à travers les textes rédigés par le rapporteur du budget de l'Instruction publique à l'Assemblée nationale, Hippolyte Ducos. Ces analyses seront complétées par l'étude de la mise en œuvre concrète de l'expérience de l'amalgame dans un collège municipal d'une petite ville de province, à partir des archives de l'établissement (4). Ces investigations nous permettront de relever les éventuels décalages entre les débats affichés dans la presse d'éducation et d'enseignement, et la réalité des pratiques de terrain.

L'AMALGAME : CONTEXTE DE MISE EN ŒUVRE

L'amalgame « restreint » : un regroupement au sein de l'enseignement secondaire

Une série de textes publiés en 1925 (5) établissent une première forme de regroupement que nous proposons de nommer « amalgame restreint ». Elle consiste à rassembler les élèves de l'enseignement secondaire classique et de l'enseignement secondaire moderne pour tous les cours, excepté ceux des langues anciennes et des langues vivantes. Ces textes sont défendus par Anatole de Monzie, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts du gouvernement du Cartel des gauches dirigé par Paul Painlevé. Les raisons avancées pour justifier ces rapprochements sont liées à la volonté de restauration de l'unité de l'enseignement secondaire et de revalorisation de l'enseignement moderne. Les sections modernes ont en effet toujours été considérées comme inférieures aux sections classiques. Plusieurs réformes avaient tenté de leur conférer une plus forte reconnaissance, sans grand succès. En 1923, un décret signé par Léon Bérard avait même supprimé l'enseignement moderne de la 6^e à la 3^e. La réponse des ministres du Cartel des gauches avait été de réintroduire dans

un premier temps la diversité (réouverture des sections modernes), puis de rapprocher les différentes sections partout où cela était possible, par le biais de l'amalgame : une manière de concilier la nécessaire diversité de l'enseignement secondaire et le souci de son unité.

L'amalgame « élargi » : un regroupement entre enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur

Par le décret-loi du 1^{er} octobre 1926, Édouard Herriot, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts du gouvernement d'« Union nationale » dirigé par Raymond Poincaré, étend l'expérience dans le cadre de ce que nous appellerons un « amalgame élargi ». Il s'agit de rassembler des élèves des deux ordres d'enseignement : enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur. L'article 1 est ainsi formulé : « Dans les établissements d'enseignement secondaire auxquels est ou sera annexé une école primaire supérieure ou un cours complémentaire et, réciproquement, dans les établissements d'enseignement primaire supérieur où existe ou sera créé une section d'enseignement secondaire, une partie de l'enseignement sera donné en commun aux élèves des classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e secondaires et à ceux de l'année préparatoire et des 1^{re}, 2^e et 3^e années d'enseignement primaire supérieur. Cet enseignement commun portera sur la langue et la littérature française, une langue vivante, l'arithmétique et l'algèbre, les sciences naturelles, le dessin, les exercices physiques. »

Les raisons présidant à l'élaboration de ce texte n'apparaissent pas explicitement dans ses articles constitutifs. Il faut se référer à diverses interventions d'Édouard Herriot à l'Assemblée Nationale ou au Conseil supérieur de l'Instruction publique, pour comprendre les fondements de ces mesures. Ce sont des préoccupations financières qui apparaissent premières. La situation économique du pays est en effet préoccupante. Le gouvernement Poincaré a pour objectif de rétablir un certain nombre d'équilibres, l'instruction publique n'échappant pas à ces résolutions (6). Outre ces difficultés financières générales, le monde scolaire doit faire face à l'arrivée des classes creuses. Comme le rappelle A. Prost (2004), il y eut en France, entre 1915 et 1919, 2 246 000 naissances, contre 3 950 000 au cours des cinq années précédentes. Ce bouleversement démographique incite à rechercher des solutions permettant d'éviter les classes et établissements à très faibles effectifs, particulièrement

coûteux. L'amalgame est ainsi présenté comme une solution alternative à la fermeture d'établissements. « Ayant à choisir, pour assurer les économies que la loi nous imposait, entre la suppression et la transformation des collèges, j'ai préféré la solution qui va nous permettre, non seulement de conserver, mais de vivifier un grand nombre d'établissements jusque là très menacés (7). »

Ces raisons économiques se doublent d'arguments liés au projet d'école unique. En effet, comme nous l'énonçons plus haut, Édouard Herriot s'est référé à Paul Lapie pour rédiger le texte du décret-loi. Or Paul Lapie, au-delà de son souci de rationaliser le fonctionnement de l'enseignement, cherche bien l'avènement d'une certaine forme d'école unique. Édouard Herriot lui-même confirme cet objectif dans la réponse qu'il fait à l'Assemblée nationale à M. Vermare, député du Rhône (8). La question portait sur les réalisations de l'école unique. Dans sa réponse, parmi les mesures engagées, le ministre cite l'unification des programmes des écoles primaires et des classes élémentaires de lycée, la fusion du concours des bourses, et la mesure la plus récente : l'amalgame décidé par le texte du 1^{er} octobre 1926, dont il énonce les principes.

Amalgame restreint et amalgame élargi : derrière les différences, une logique analogue

Même si les raisons explicitement avancées pour justifier les deux formes d'amalgame apparaissent différentes, il importe de repérer les points communs qui permettent de considérer que l'une et l'autre s'inscrivent bien dans une démarche visant à l'instauration de l'école unique.

En premier lieu, il convient de remarquer qu'il s'agit d'envisager un regroupement soit avec l'enseignement moderne soit avec l'enseignement primaire supérieur. Or ces deux formes d'enseignement ont entretenu, tout au long de leur histoire, des liens complexes souvent fondés sur un principe de concurrence. L'introduction du texte du décret du 13 mai 1925 est à cet égard tout à fait révélateur. Il y est précisé qu'il avait été envisagé de supprimer l'enseignement moderne, celui-ci faisant double emploi avec l'enseignement primaire supérieur. Les destins de ces deux types de scolarisation apparaissent ainsi intimement liés, ce qui explique sans doute l'existence de réactions assez proches face aux deux amalgames.

En second lieu, amalgame restreint et amalgame élargi font l'un et l'autre référence implicitement ou explicitement à une préoccupation de justice et d'égalité sociales. Les instructions du 2 septembre 1925 sur l'amalgame restreint révèlent ce principe de la manière suivante : « Par [la fusion de l'enseignement secondaire classique et de l'enseignement secondaire moderne], est introduite dans l'enseignement secondaire une égalité dont il est socialement utile d'inculquer de bonne heure aux jeunes gens la juste notion [...] Par elle, enfin, se formera une jeunesse unique, animée du même esprit, préparée par les mêmes maîtres, selon les mêmes méthodes, au moyen des mêmes enseignements. »

Comme nous l'avons vu, l'amalgame élargi est quant à lui présenté et défendu par Édouard Herriot comme un moyen d'atteindre l'école unique, instrument d'abaissement des barrières sociales.

RÉACTIONS À L'AMALGAME RESTREINT

L'enquête de la Revue universitaire

À la fin de l'année 1926, la *Revue universitaire* (9) lance une enquête sur l'amalgame auprès de ses lecteurs. Cette question avait donné lieu jusqu'alors à de nombreux débats souvent passionnés, qui avaient dépassé le cadre du milieu de l'enseignement (10). Il s'agit, pour les responsables de la revue, de répertorier ces opinions et de les commenter. Les résultats de l'enquête sont rapportés dans quatre articles publiés au début de l'année 1927. Les questions, regroupées en trois catégories – points de vue pédagogique, administratif et social – portent essentiellement sur ce que nous avons appelé *l'amalgame restreint*. L'enquête est en effet lancée peu de temps après la publication du décret-loi du 1^{er} octobre 1926. Même si une question est explicitement posée sur l'amalgame élargi, et même si, dans le commentaire des réponses, il est fait plusieurs fois allusion au texte de 1926, l'essentiel du propos porte sur le thème du rapprochement entre classes des enseignements secondaires classique et moderne.

Les commentaires des résultats, précédés d'un long article introductif, sont signés Maurice Lacroix, collaborateur fréquent de la revue, personnage important du monde de l'éducation de l'entre-deux-guerres et de l'après guerre. Une longue vie

(1893-1989), une forte personnalité, un parcours professionnel et militant remarquables, ont fait de ce professeur une référence ayant marqué de son influence les nombreux débats liés à l'évolution de l'enseignement secondaire (11). Les prises de position de Maurice Lacroix se caractérisent par la conjonction parfois contradictoire entre le souci de défense des humanités et l'engagement syndical et politique en faveur de la démocratisation de l'enseignement. Il s'est opposé à plusieurs reprises à des réformes qui semblaient remettre en cause certaines valeurs culturelles et éducatives qu'il jugeait fondamentales. Ces conceptions transparaissent largement dans l'analyse négative qu'il fait de l'amalgame.

L'analyse de cette enquête est ainsi intéressante à un double titre. En premier lieu, elle se fonde sur l'examen d'articles publiés dans une revue qui constitue une référence du monde de l'enseignement de l'entre-deux-guerres, à propos d'un thème qui occupe le devant de la scène éducative en 1926. En second lieu le commentaire de l'enquête est assuré par une figure progressiste influente du monde éducatif, ayant mis sa force de conviction au service d'une défense acharnée de l'enseignement secondaire.

Les principaux résultats de notre analyse montrent que les arguments avancés se situent majoritairement dans le champ pédagogique. La vocation première de la revue relevant de ce domaine, un tel constat n'est pas étonnant. Cependant, la proportion d'arguments relevant de ce champ dans l'article introductif de Maurice Lacroix peut être considérée comme tout à fait remarquable (12). Il est clair qu'il s'agit pour lui de positionner son argumentation sur un plan qui lui permet d'assurer la légitimité de son propos : celui de la pédagogie et de la classe. Il aurait été possible de répondre à un texte officiel et à des injonctions ministérielles par une réflexion de même nature et de même niveau. C'était prendre le risque d'y perdre en crédibilité. En prenant rapidement acte des raisons économiques ayant conduit à l'amalgame et en répondant de manière assez succincte aux arguments politiques, l'auteur se positionne comme un professionnel de l'enseignement face à des politiques qui n'ont qu'un rapport éloigné selon lui avec le monde scolaire.

Ces arguments pédagogiques se déclinent en quatre idées complémentaires toutes liées à la place des langues anciennes et en particulier du latin, dans l'enseignement secondaire.

Comment enseigner dans une même classe le français à des latinistes et à des non latinistes ?

Il s'agit de la question la plus importante. Elle est à la base de l'essentiel du rejet de l'amalgame restreint. Ce qui est fondamentalement dénoncé, c'est la rupture pédagogique entre enseignement du latin (ou plus généralement des langues anciennes) et enseignement du français. Les professeurs de français du lycée Henri IV invoquent ainsi une circulaire de 1905 précisant qu'une « tradition fondée sur d'excellentes raisons » a toujours conduit à considérer l'enseignement du français, du latin et du grec comme formant un tout. De manière plus précise, on s'attache à la difficulté d'enseigner certaines œuvres littéraires sans s'autoriser le recours aux langues anciennes, alors que les latinistes pourraient en bénéficier. Les professeurs de français du lycée Henri IV s'expriment ainsi sur ce point. « On ne saurait expliquer les auteurs du XVI^e, XVII^e et la plupart de ceux du XVIII^e, dont le style et parfois la langue sont imprégnés du latin, d'une manière identique devant les élèves des sections classiques et devant ceux des sections modernes ».

Léon Bérard, grand défenseur des études classiques, résume avec quelque ironie cette idée : « Défense au maître de se rappeler, en expliquant un texte de Montaigne ou de Racine, qu'il sait le latin et qu'une partie de sa classe tâche à l'apprendre ».

Derrière ces avis, on voit poindre un débat pédagogique lié à l'existence même de l'enseignement moderne. Comment enseigner le français au collège ou au lycée ? Peut-on enseigner le français sans avoir recours aux langues anciennes ? Si oui, quels sont les choix d'auteurs et les choix pédagogiques qu'il convient de faire, pour conférer à l'enseignement moderne une réelle originalité et une valeur certaine ?

Une interrogation générale sur les méthodes d'enseignement

Les élèves des enseignements classique et moderne étant regroupés, il n'apparaît plus possible de développer des pratiques pédagogiques spécifiques à chacune des sections.

Maurice Lacroix introduit cette idée en s'interrogeant sur l'abandon des doctrines pédagogiques qui prônaient des méthodes différentes dans la section classique et dans la section moderne. M. Braunschvig, présenté comme un défenseur de l'enseignement moderne (13), précise le sens de ce propos. Pour lui,

il est évident qu'il faut présenter aux élèves de la section moderne des écrivains qui se sont affranchis de l'imitation antique et ont plutôt subi l'influence des littératures étrangères modernes. Cet argument est utilisé pour critiquer l'amalgame car la réforme risque de ne plus autoriser le développement d'un enseignement adapté aux « modernes ».

L'avenir des humanités et de la culture générale : quelles missions pour les enseignants ?

Les interrogations sur la place du latin et du grec exposées précédemment s'inscrivent dans un questionnement plus global sur la place des humanités classiques et de la culture générale dans l'enseignement secondaire. La question de la culture générale et des dommages que l'amalgame est supposé lui infliger est essentiellement abordée à travers la citation des propos de Léon Blum (homonyme de l'homme politique). Cet enseignant se désole ainsi dans un langage catastrophiste, de la disparition du professeur qui donnait à découvrir les grandes œuvres de la pensée. La mission du professeur est en passe de se transformer et il risque de ne plus pouvoir jeter des ponts entre les disciplines, en particulier, entre les langues anciennes et le français. Plus fondamentalement, c'est la grandeur du travail enseignant qui se trouve condamnée. Cette idée est exprimée par un groupe de professeurs de lettres du lycée de Périgueux.

« Si l'enseignement a pour simple but de préparer des élèves au baccalauréat, à coup sûr l'amalgame est possible : le professeur fait parcourir un programme dont il élimine soigneusement toute étude un peu précise : son idéal est de rendre le plus d'élèves possible capables de répondre sans absurdité et, il faut bien le reconnaître, cet idéal peut être atteint avec toutes les catégories d'élèves, quelle qu'en soit l'origine [...] Sur dix élèves, nous en avons sept qui ne comprennent et ne comprendront jamais rien à l'art de penser ou d'écrire ; il faut cependant en faire des bacheliers, les familles l'exigent et, comme elles paient, l'Administration a besoin d'eux. Il faut donc se mettre à leur portée, réduire au minimum les exigences, se contenter d'un bachotage qui n'est qu'un trompe-l'œil. Il est vain d'épiloguer sur le statut des études littéraires quand des candidats sont reçus avec des notes à peu près nulles, grâce à des notes brillantes en langues vivantes ou en sciences. » (source)

Ce texte montre bien que l'amalgame remet en cause toute perspective d'approfondissement des

savoirs, rejetant ainsi ce qui constitue la richesse de l'activité enseignante. L'idéalisation de cette activité, que l'on devine en creux de ce discours, tranche avec les considérations extrêmement matérielles attribuées à l'Administration, accusée d'évoluer dans des préoccupations uniquement financières. On relève en outre la défiance manifestée à l'égard des familles qui auraient pour seul objectif de voir leurs enfants obtenir le baccalauréat, sans plus de préoccupation pour l'acquisition d'une culture générale ou d'une éducation de l'esprit. C'est vraisemblablement l'enseignement moderne qui est attaqué de manière indirecte. On notera enfin le mépris affiché à l'égard des disciplines scientifiques et des langues vivantes qui sont perçues comme permettant désormais à elles seules l'obtention du baccalauréat. Cette dernière question est sans doute révélatrice d'une inquiétude plus fondamentale. Pour certains tenants des humanités classiques, l'enseignement secondaire apparaît de plus en plus dépendant d'une conception utilitariste des savoirs, dont les sciences seraient au moins en partie, le fer de lance. La création de l'enseignement spécial, transformé en enseignement moderne avait été une première étape de ce processus. L'amalgame, qui cristallise de fortes craintes, en constitue une nouvelle manifestation.

La situation concrète de la classe : des élèves qui ne bénéficient en aucun cas de l'amalgame

Pour les adversaires de l'amalgame, la mesure est néfaste aux élèves de l'enseignement classique et moderne. La délicate gestion pédagogique de l'hétérogénéité des classes semble en cause. Il va de soi pour la plupart des enseignants, que les « modernes » ont un niveau général nettement inférieur à celui des classiques, et qu'il paraît difficile de prendre en compte ces différences au sein de la classe. M. Galliot, professeur au lycée de Besançon, exprime ce point de vue sans la moindre ambiguïté en affirmant que les modernes ne comprennent pas aussi vite les explications et ralentissent ainsi l'enseignement au détriment des classiques. Les conséquences de cette situation sont claires pour M. Espy, professeur au lycée de Marseille (14). Pour lui, tout le monde est perdant face à l'amalgame. En effet, si tous les élèves sont soumis aux mêmes exercices, ceux-ci apparaîtront trop difficiles aux élèves de B (l'enseignement moderne) ou trop faciles aux élèves de A (l'enseignement classique). Dans l'un comme dans l'autre cas, ni les élèves de A, ni ceux de B ne peuvent faire les progrès que l'on doit attendre d'eux.

RÉACTIONS À L'AMALGAME ÉLARGI

Les réactions exprimées dans l'enquête de la Revue universitaire

L'enquête posait une question sur l'amalgame élargi. Elle a suscité peu de réponses. Toutes condamnent la mesure, qui apparaît comme une mise en péril de l'enseignement secondaire. C'est ainsi que Maurice Lacroix résume cette idée en conclusion de son propos. « Jusqu'ici la fusion était présentée comme devant assurer l'emploi de méthodes communes à tout l'enseignement secondaire, mais propre à cet enseignement. Si elle s'applique désormais à tout le second degré, on ne voit plus comment elle permettra à la section classique des lycées et collèges de se distinguer de la section générale des écoles primaires supérieures. » (source)

L'argument essentiel est celui de la distinction. Le système d'enseignement ne peut se concevoir comme une entité indifférenciée. Il fonde sa légitimité sur la différence et la distinction entre des mondes scolaires clairement repérés, l'unité n'apparaissant pas concevable dans ce cadre.

D'autres propos teintés de corporatisme rejettent l'amalgame élargi, car il fait une part trop belle à l'enseignement primaire supérieur. On craint particulièrement une « primarisation » de l'enseignement secondaire. Mme Suran-Mabire, professeur de lettres au lycée de Marseille-Mongrand, formule ainsi ses griefs. « Si pénible qu'il puisse être de lutter ouvertement contre les prétentions abusives de l'enseignement primaire, choyé, fêté et cajolé actuellement, grisé par des succès rapides et pris d'une fringale de domination, nous devons maintenir le statut et le niveau de notre enseignement secondaire. » (source)

Dans une formule particulièrement violente, les professeurs de langues du lycée de Toulon dénoncent le primaire comme opposé à la culture : « Un enseignement qui ne sera bientôt plus qu'une rallonge du primaire et qui, en absorbant son rival, nous mènera en quelques années au seuil de la barbarie. » (source) Certains s'inquiètent, dans le prolongement de ces invectives, de l'absorption progressive de l'enseignement secondaire par l'enseignement primaire supérieur. Dans un premier temps, avec l'amalgame, l'enseignement moderne n'a plus de raison d'être... la victime suivante sur la liste étant selon eux l'enseignement classique.

Les réactions d'Hippolyte Ducos, rapporteur du budget de l'instruction publique

Hippolyte Ducos (1881-1970) (15) conjugue une expérience d'enseignant (agrégé de lettres) et d'homme politique (nombreuses responsabilités sous la bannière du parti radical-socialiste). De 1925 à 1932, il exerce la fonction de rapporteur du budget de l'Instruction publique. C'est dans ce cadre qu'il peut exposer de manière détaillée ses points de vue sur l'éducation. Pour lui, l'enseignement doit être résolument démocratique. C'est pourquoi il s'affirme comme un défenseur de l'école unique, auquel il consacre un ouvrage, préfacé par É. Herriot (Ducos, 1932). Il importe en revanche de « préserver cet enseignement des réformes – structurelles ou pédagogiques – qui conduiraient à une “primarisation” » (Lelièvre & Nique, 1994). Il défend les humanités classiques et s'oppose fermement à l'amalgame. C'est ainsi qu'il rédige en 1928 un texte dont le titre ne laisse aucune ambiguïté quant à sa position : « les méfaits des amalgames » (16).

Il déclare tout d'abord son soutien à l'école unique, en saluant la place essentielle occupée par les Compagnons de l'Université nouvelle dans la réflexion engagée. Cette introduction lui permet par contraste de montrer la piètre idée qu'il a de ces pauvres réalisations constituées par les amalgames. « L'école unique ! Hantés par l'idée d'unité ou plutôt obsédés par le vocable seul, des esprits aux conceptions rigides, moins sensibles aux vérités complexes de l'esprit de finesse qu'au vues simples de l'esprit de géométrie, ont imaginé et, à l'occasion, tenté de faire triompher des solutions qui, par les violences infligées à la vie, ne pouvaient s'avérer que malfaisantes (17). »

Hippolyte Ducos montre ensuite que cette tendance à l'amalgame s'inscrit dans une perspective plus large qui conduit à celle définie par les textes de 1926. « S'ils ont imaginé, dans ce cas spécial et relativement étroit, le procédé de l'amalgame, c'est que l'amalgame était dans l'air, c'est qu'ils en respiraient les effluves comme à d'autres époques on respirait ceux de la raison et du bon sens (18). »

C'est sur cette base générale que le rapporteur du budget de l'Instruction publique dénonce les principes de l'amalgame élargi, en ce qu'ils lui paraissent nier la diversité de la vie, de la nature et des individus. Toute son argumentation repose sur l'idée qu'il n'est pas concevable que tous les élèves reçoivent le même enseignement de culture générale au prétexte qu'ils ont le même âge. Il illustre son propos en s'étonnant que l'on puisse commenter certaines

œuvres classiques « à la fois aux futurs contremaîtres et aux futurs élèves de l'École normale supérieure ». Et le député de conclure par cette formule cruelle : « Quel spectacle réconfortant que cet alignement des pieds, des épaules et des intelligences (19) ».

LA MISE EN ŒUVRE DE L'AMALGAME ÉLARGI AU COLLÈGE MUNICIPAL DE VILLEFRANCHE-SUR-SAÔNE (RHÔNE)

Afin de compléter les analyses de cette expérience, nous nous sommes intéressés à la mise en œuvre de l'amalgame élargi dans un collège municipal d'une petite ville du Rhône, Villefranche-sur-Saône (20).

La logique qui semble prévaloir au niveau local est radicalement différente de celle exprimée dans les débats relevés dans la presse d'éducation et d'enseignement. L'examen du jeu des contraintes locales pesant sur le collège (matérielles, de personnel, de fréquentation scolaire...) confronté à la volonté du chef d'établissement, permet de percevoir un espace de liberté à l'intérieur duquel s'établissent les pratiques administratives et pédagogiques concrètes.

La soumission aux contraintes locales

Certaines formes d'amalgame existaient au collège de Villefranche-sur-Saône avant même la publication des textes présentant ces mesures. Ces pratiques, renforcées par la publication des textes de 1925 et 1926 avaient été mises en place pour répondre à deux difficultés : la baisse considérable des effectifs scolaires, et l'inquiétude relative à la concurrence entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire supérieur. La baisse des effectifs est un phénomène très général qui touche toute la France aux lendemains de la première guerre mondiale, et les risques de fermeture d'établissement se posent de manière forte. Les réponses à cette évolution démographique sont différentes selon les établissements, et c'est bien en fonction du contexte local qu'est élaborée telle ou telle solution. Cette question des effectifs apparaît tout à fait fondamentale pour les chefs d'établissement. Ceux-ci subissent de fortes pressions de leur administration de tutelle. La croissance des effectifs scolarisés est en effet interprétée comme un indice de la bonne santé de l'établissement, voire d'attachement à la République (Briand, Chapoulié & Peretz, 1979). L'évolution des effectifs d'un établissement est un critère important de

jugement des inspecteurs d'académie, des recteurs et de l'administration centrale sur les principaux et les proviseurs, et déterminent pour partie la carrière ultérieure des chefs d'établissement (21). Il n'est pas étonnant dans ce contexte que les deux principaux qui se sont succédé entre 1925 et 1931 au collège de Villefranche-sur-Saône, particulièrement préoccupés par l'évolution des effectifs de leur établissement, aient développé des initiatives susceptibles d'attirer de nouveaux élèves ou de gérer au mieux la pénurie. Ils ont dû imaginer des formes d'organisation satisfaisantes pour gérer ces très faibles effectifs. C'est ainsi que sont mises en place diverses formes de regroupements. L'institution de l'amalgame au collège n'est donc pas créée *ex nihilo*. Elle s'appuie sur des pratiques existantes, sur des habitudes de travail, et sur une expérience de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. L'amalgame élargi apparaît ici lié à l'amalgame restreint et à d'autres formes de regroupement expérimentées.

La question de la concurrence entre enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur semble aussi très présente. On peut percevoir des traces de cette tension dans certains comptes rendus du Bureau d'administration du collège. Ainsi, lors de la réunion du 7 juillet 1927, se pose comme chaque année le problème des tarifs pratiqués au collège. Cette année-là, il est décidé de ne pas augmenter les prix, malgré une analyse montrant la forte augmentation du coût de la vie depuis 1914. L'argument apporté est le suivant : il faut rester aux tarifs de l'année précédente pour ne pas « raréfier le recrutement secondaire au profit du primaire supérieur ». L'amalgame est une solution intéressante à ce problème car elle permet de gérer plus rationnellement l'établissement. Il est ainsi possible de « libérer » des professeurs pour qu'ils enseignent dans les classes plus élevées du collège. On voit bien ici l'importance accordée à l'enseignement secondaire qui peut alors être présenté comme offrant des prestations de meilleure qualité à partir de la classe de seconde (professeurs plus qualifiés, classes spécifiques et non amalgamées...). Par l'amalgame, l'EPS apparaît ainsi indirectement comme le meilleur allié de son rival secondaire !

Le jeu des acteurs

Les décisions des acteurs s'expriment à l'intérieur d'un espace de liberté. Les chefs d'établissement en particulier semblent avoir joué un rôle important dans l'expérience. Les deux principaux qui se sont

succédés entre 1925 et 1931 ont l'un et l'autre suivi les directives ministérielles. Le premier a appliqué scrupuleusement le texte d'octobre 1926. Le second, qui a mis fin à l'expérience, a pris en compte une évolution de la logique ministérielle révélée dans la circulaire du 27 juin 1928 supprimant l'obligation d'amalgame (22). Cette circulaire ne concerne que l'amalgame restreint. Mais elle traduit probablement un changement de mentalité lié aux évolutions démographiques (augmentation progressive des effectifs scolaires), mais aussi à une moindre volonté de rapprochement des différents types d'enseignement. On voit toutefois que, dans ce cadre, les deux chefs d'établissement usent de la marge de manœuvre qui leur est laissée. C'est sans doute, pour partie, leur histoire personnelle et leur conception de l'enseignement secondaire qui les conduit à telle ou telle proposition. Le premier, qui semble plutôt favorable à l'idée de rapprochement entre les différents ordres d'enseignement, lance le projet avant que le texte soit signé, et il le maintient alors que le principe n'est plus porté par une volonté ministérielle. Le second, qui exprime à plusieurs reprises sa défiance à l'égard de l'amalgame, ne remet pas en cause la mesure à son arrivée. Les classes avaient été constituées par son prédécesseur. Il adopte une posture plus revendicative. Il mène un travail important auprès de la mairie pour obtenir un agrandissement des locaux, et il demande la création d'une chaire de lettres-anglais pour faire disparaître toutes les formes d'amalgame, qu'il trouve néfastes pour les élèves. Il s'adapte ainsi à la situation de base tout en tentant de la faire évoluer en fonction de ses convictions profondes.

DE L'AMALGAME À LA GRATUITÉ : LES PARADOXES DU « DÉMO-ÉLITISME »

On peut s'interroger sur la place et les effets de l'amalgame dans l'histoire de l'école unique. Ces mesures apparaissent à premières vues bien modestes et fort éloignées des espoirs de réforme totale défendue par les Compagnons de l'Université nouvelle. Il ne s'agit que de regroupements partiels d'élèves issus des différents ordres d'enseignement. Cette mesure est imaginée pour résoudre des problèmes d'unité de l'enseignement secondaire (amalgame restreint), ou des problèmes économiques (amalgame élargi) et mise en place sur le terrain pour faire face aux contraintes locales liées aux baisses d'effectifs et à la concurrence avec l'enseignement primaire supérieur. En outre, l'expérience n'a pas eu une lon-

que vie, puisqu'elle a été peu à peu abandonnée avec la remontée des effectifs scolaires (23). Pourtant, si l'on considère les conséquences de cette réforme, on peut y voir le premier pas vers la gratuité de l'enseignement secondaire. Francisque Vial, longtemps directeur de l'enseignement secondaire relate en 1935 l'enchaînement des situations engendrées par l'amalgame. En effet, un collège disposant d'une EPS annexée et organisant l'amalgame, met de fait en place une situation dans laquelle certains élèves payent leur scolarité (collège) et certains ne la payent pas (EPS). C'est dans le cadre de la loi de finances de 1928 qu'est décidée la gratuité dans les classes allant de la sixième à la troisième des établissements ayant une EPS ou une EPCI annexée. La loi de finances de 1929 étend ce principe aux autres classes secondaires de ces établissements (classes après la 3^e). La gratuité est ensuite progressivement élargie aux établissements secondaires ne possédant pas d'EPS ou d'EPCI annexée, autrement dit, à tous les établissements secondaires publics : classe de sixième en 1930, classe de cinquième et de quatrième en 1931 et 1932, et enfin toutes les classes des établissements secondaires en 1933.

Il importe de pointer à ce propos une évolution du concept d'école unique. On assiste en effet à un glissement sémantique notable. C'est Edouard Herriot qui révèle ce changement à travers des propos tenus dans ses mémoires. « Je me déclarais toujours attaché à la réforme que l'on désigne par une formule inexacte mais commode : l'école unique, c'est-à-dire à la gratuité de l'enseignement à tous ses degrés » (Herriot, 1948, p. 258).

Il y a bien chez Herriot à ce moment, une assimilation complète de l'école unique à l'idée de gratuité. Ce changement de référence est confirmé par E. J. Talbot (1969, p. 158) qui rapporte une intervention d'Edouard Herriot à la commission éducation du Sénat en 1927 dans laquelle il propose explicitement de renoncer à la formule équivoque d'« école unique », pour adopter une expression qu'il qualifie de plus réaliste : celle de « gratuité de l'enseignement secondaire ». Cette transformation semble plus relever, tout au moins pour ses principaux acteurs, d'une stratégie à long terme, que de la mise en œuvre d'ajustements successifs à des situations jugées *a posteriori* absurdes. Pour Francisque Vial, observateur participant de cette période, cette idée ne fait aucun doute. « En effet, pour croire que le Président Herriot n'en a pas immédiatement aperçu et voulu toutes les conséquences, il n'y a que ceux qui, ne les ayant eux-mêmes découvertes qu'après coup et sur le

tard, prêtent gratuitement aux autres leur courte vue et leur inaptitude à créer. Ne savaient-ils pas qu'en réunissant deux catégories d'élèves dans le même établissement, sous la même direction, pour mener la même vie et recevoir les mêmes leçons, données par les mêmes maîtres, de telle manière que ne subsistât plus entre eux qu'une seule différence, à savoir que les uns recevaient gratuitement, tandis que les autres payaient le même enseignement, il allait faire éclater à tous les yeux, par le seul spectacle de ce contraste, l'absurdité et l'injustice de notre système scolaire ? » (Vial, 1935, p. 21-22)

L'amalgame a ainsi conduit à l'avènement de la gratuité de l'enseignement secondaire, contribution sans doute essentielle à la démocratisation de l'enseignement. Cette démocratisation n'a cependant pas été immédiate. La répartition sociale des élèves fréquentant l'enseignement secondaire n'a pas été fondamentalement bouleversée après ces mesures (24). Le fonctionnement général du système scolaire n'est pas remis en cause. On élargit les bases du recrutement dans un dispositif qui reste résolument inégalitaire. L'instauration rapide de l'examen d'entrée en sixième décidée en 1933, semble le confirmer.

Se met ainsi en place une configuration institutionnelle particulière associant une volonté d'élargissement social du recrutement de l'enseignement secondaire concrétisée par la gratuité, à un maintien d'une sélection matérialisée par l'examen d'entrée en sixième. Cette situation peut s'expliquer au moins partiellement par la puissance qu'occupe l'attitude que A. Robert (2005) a qualifié de « démo-élitiste » chez certains décideurs et membres des instances de consultation de l'instruction publique dans l'entre-deux-guerres.

Le concept de « démo-élitisme » est susceptible de rendre compte des positions conduisant certains acteurs à réduire l'école unique à un de ses éléments constitutifs : la gratuité de l'enseignement secondaire. Cette attitude idéologique associe en effet un souci de démocratisation de l'enseignement à une défense militante de la culture secondaire traditionnelle. « Tout en prétendant vouloir l'élargissement des bases sociales du recrutement des élèves, le démo-élitisme pose d'emblée et *a priori* l'autonomie, la supériorité et la distinction définitive du secondaire » (Robert, 2005, p. 328).

Des personnages particulièrement influents tels Hippolyte Ducos ou Maurice Lacroix inscrivent leurs prises de position dans ce cadre. L'un et l'autre sont des défenseurs de l'école unique au nom d'un idéal

de démocratisation. Pourtant, ils refusent fermement l'amalgame qui semblait pourtant la concrétiser, au moins partiellement. À l'appui de ce refus ils mettent en avant le souci de défendre un enseignement secondaire de qualité fondé sur les humanités classiques.

Cette attitude paradoxale semble se manifester sous des formes diverses tout au long du siècle (Isambert-Jamati, 1985). Elle s'est exprimée en opposition à certains projets d'unification de l'enseignement qui ont vu le jour dans les années et les décennies qui ont suivi l'expérience de l'amalgame : classes d'orientation de Jean Zay, tentatives de mise en place d'un tronc commun dans l'après-guerre aboutissant au CES, puis au collège unique.

Le modèle de démocratisation et de justice sociale qui suscite aujourd'hui quelques désillusions, est sans doute l'héritier de cette vision paradoxale de l'enseignement secondaire née dans l'entre-deux-guerres.

CONCLUSION

Les arguments avancés dans l'enquête de la *Revue universitaire* sont intéressants en ce qu'ils s'inscrivent clairement dans une rhétorique partagée par des personnalités proches des lieux de décision en matière de politique scolaire (Hippolyte Ducos, voire Francisque Vial). Les points de vue exprimés se révèlent à la base du glissement sémantique qui conduit à substituer le principe de gratuité à celui d'école unique. Ce processus, dont la position d'Edouard Herriot constitue une figuration emblématique, permet de défendre l'idée

d'un élargissement des bases sociales de l'élite scolaire. Les choix politiques opérés à la fin des années 1920 tournent ainsi résolument le dos à deux autres conceptions qui avaient été avancées au lendemain de la première guerre mondiale pour promouvoir l'école unique : le prolongement de l'enseignement primaire d'une part (solution portée par le Syndicat national des instituteurs), la constitution d'une école moyenne d'autre part (solution prônée par Paul Lapie et dont l'amalgame constitue une des manifestations). Ces deux propositions sont fermement rejetées au nom de la sauvegarde de la qualité de l'enseignement secondaire. C'est donc bien un modèle de démocratisation de l'enseignement, héritier de la vision des républicains de la fin du XIX^e siècle et des radicaux du début du XX^e siècle, qui prévaut encore à ce moment (Dubois, 2007 ; Mole, 2007). Ce n'est que quelques années plus tard, avec les projets de Jean Zay en 1937 et surtout, avec le plan Langevin-Wallon en 1947, que l'on assiste à un renversement de la logique. Comme le mentionne J.-M. Chapoulie (2005), ces projets se conçoivent dans une perspective de prise en compte d'une croissance de la fréquence des scolarisations prolongées. La référence à un enseignement de masse pour la tranche d'âge onze-quinze ans s'introduit ainsi discrètement et progressivement. Elle est la base, pour reprendre la terminologie d'A. Prost (1997), de la transition entre « démocratisation de la sélection » et « démocratisation de la réussite ».

Jean-Yves Seguy

jean-yves.seguy@univ-lyon2.fr
Université Lumière-Lyon 2
UMR Éducation & politiques
(INRP-université Lumière-Lyon 2)

NOTES

- (1) À propos du plan Langevin-Wallon, A. Robert (1993) rappelle la formule d'Antoine Prost, parlant de « prestige presque sacré ».
- (2) Il existe dans l'enseignement secondaire, une subdivision importante entre sections classiques et modernes. Les premières proposent un enseignement fondé sur la culture classique des humanités, comprenant en particulier ces deux matières jugées essentielles, que sont le latin et le grec. Les secondes dispensent leurs élèves de l'apprentissage des langues anciennes et assurent un enseignement renforcé en langue vivante. Dans les deux cas, la scolarité est payante. L'enseignement primaire supérieur est gratuit. Il comprend deux types d'établissements : les écoles primaires supérieures (EPS) et les cours complémentaires (CC). La scolarité est plus courte que dans l'enseignement secondaire. Elle débouche sur les situations professionnelles intermédiaires, notamment d'employé qualifié ou de maître d'école (Merle, 2002).
- (3) Les hautes fonctions administratives occupées par Paul Lapie ne l'autorisaient vraisemblablement pas à faire usage d'une trop grande liberté de ton et de proposition.
- (4) Il s'agit du collège de Villefranche-sur-Saône (Rhône). Archives départementales du Rhône : séries 1T 2008, 1T 2002, 1T 2049.
- (5) Décret du 13 mai 1925, publié au *Journal officiel* du 17 juin 1925 ; circulaire du 6 juin 1925 et Instructions du 2 septembre 1925 relatives aux programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges, publiées au *Journal officiel* du 3 septembre 1925.
- (6) Le problème n'est pas nouveau puisque dès novembre 1921, le ministre Léon Bérard proposait un plan de restructuration de l'offre d'enseignement avec pour objectif de maîtriser la dispersion des crédits due à la complexité de l'organisation scolaire. C'est dans ce cadre qu'est envisagée la suppression d'un certain nombre de collèges (sur cette question, voir Hugot, 2005).
- (7) Herriot, 1927, p. 446. Discours prononcé par Édouard Herriot le 19 janvier 1927 au Conseil supérieur de l'Instruction publique.
- (8) Compte-rendu de la question et de la réponse parues dans la *Revue universitaire*, 1927, n° 1.

- (9) La *Revue universitaire* traite de questions diverses liées à l'enseignement. À plusieurs reprises, la revue a mené des enquêtes sur des réformes éducatives dont il s'agissait d'appréhender les multiples aspects, théoriques, philosophiques et pratiques. Certains de ses rédacteurs occupent des positions de référence dans l'institution éducative : responsables de syndicats ou d'amicales, membres du Conseil supérieur de l'instruction publique...
- (10) La question de l'amalgame est abordée non seulement dans le cadre des publications relevant du champ de l'éducation mais aussi dans des journaux tels *Le Temps*, *La Revue de Paris* ou *Le Figaro*.
- (11) Résumé établi à partir de la notice du *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français* (Maitron, 1988, p. 77), d'un numéro spécial de la *Revue de la Franco-ancienne* (1961), de l'ouvrage d'A. Dalançon (2003) et d'un article de J.-P. Rioux (1989).
- (12) Les textes ont donné lieu à une analyse de contenu quantitative. Les propos ont été découpés en « unités de discours », ces unités étant ensuite affectées à une des grandes catégories d'argumentation repérées : politico-économique, politique éducative, pédagogique, organisation administrative de l'établissement.
- (13) Maurice Lacroix fait ici référence à un article de M. Braunschvig (professeur de Première au lycée Louis-Le-Grand à Paris) paru dans *L'Éducation* en mars 1925 : « L'enseignement du français dans les Humanités modernes ».
- (14) Maurice Lacroix évoque ici un propos de M. Espy paru dans un numéro antérieur de la *Revue universitaire* (novembre 1920).
- (15) Cf. la notice du *Dictionnaire des parlementaires français de 1899 à 1940* (Monnerville et al., 1966, p. 1524), ainsi que C. Lelièvre & C. Nique (1994).
- (16) Rapport fait au nom de la commission des finances, session ordinaire ; séance du 9 juillet 1928, *Journal officiel*, document parlementaire, annexe n° 613, p. 1764.
- (17) Séance du 9 juillet 1928, JO, document parlementaire, annexe n° 613, p. 1766.
- (18) Séance du 9 juillet 1928, JO, document parlementaire, annexe n° 613, p. 1767.
- (19) Séance du 9 juillet 1928, *Journal officiel*, date, document parlementaire, annexe n° 613, p. 1767
- (20) Archives départementales du Rhône déjà citées : séries 1T 2008, 1T 2002, 1T 2049.
- (21) Voir par exemple ce commentaire dans un rapport administratif de 1921-1922 : « *bon proviseur, l'effectif augmente* » (rapporté dans Briand, Chapoulie & Peretz, 1979, p. 399).
- (22) Cette circulaire précise que la fusion des élèves des sections A, A' et B pour les cours communs, n'est plus obligatoire à partir de la rentrée 1928. Il est mentionné que toute expérience demeure licite et même désirable après entente avec l'Administration.
- (23) On peut en outre penser que l'hostilité suscitée par l'amalgame auprès des enseignants et des chefs d'établissement a contribué à l'abandon de la mesure. Il suffit pour s'en convaincre, de noter que la fusion d'un collège et d'une EPS faisait dans certains cas disparaître le poste de directeur d'EPS.
- (24) Dans son étude sur l'académie de Lille, P. Hugot (2005, p. 250) montre toutefois une légère amorce de démocratisation, attestée par une légère augmentation de la proportion d'élèves issus de familles d'employés : de 11 % en 1924 à 17 % en 1934.

BIBLIOGRAPHIE

- BRAUNTSCHVIG M. (1925). « L'enseignement du français dans les Humanités modernes ». *L'éducation*, p. 335-349.
- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. (1992). *Les collègues 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.
- BRIAND J.-P. ; CHAPOULIE J.-M. & PÉRETZ H. (1979). « Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940 ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 26, n° 3, p. 391-421.
- CHAPOULIE J.-M. (2005). « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse : Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 et de 1944-1951 ». In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP, p. 145-157.
- 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].
- DUBOIS P. (2007). « Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République ». *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 159, p. 13-21.
- UCOS H. (1932). *Pourquoi l'école unique ?* Paris : Nathan.
- DUVAL A. [Pseud. P. Lapie] (1922). « Esquisse d'une réforme générale de notre enseignement national ». *Revue pédagogique*, n° 2, p. 79-101.
- HUGOT P. (2005). *La gratuité de l'enseignement secondaire*. Paris : L'Harmattan.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985). « Les primaires, ces "incapables prétentieux" ». *Revue française de pédagogie*, n° 73, p. 57-65.
- HERRIOT É. (1927). « [Discours prononcé par Édouard Herriot le 15 janvier 1927 au Conseil supérieur de l'instruction publique ». *Revue universitaire*, n° 1.
- HERRIOT É. (1948). *Jadis*. Paris : Flammarion.
- LELIEVRE C. *L'école obligatoire : pour quoi faire ?* Paris : Retz, 2004.
- LELIEVRE C. & NIQUE C. (1994). *Bâtisseurs d'école : histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Nathan.
- MAITRON J. [dir.] (1988). *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*. Paris : Éd. ouvrières, t. XIII, 3^e partie : « 1871-1914 », de la Commune à la Grande Guerre, Gue à Mar ».
- MERLE P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : Éd. La Découverte.
- MOLE F. (2007). « L'« égalité dans la diversité » : un modèle de justice à la préhistoire de l'école unique (1898-1914) ». *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 159, p. 23-33.
- MONNERVILLE G. ; CHABAN-DELMAS J. & JOLLY J. [dir.] (1966). *Dictionnaire des parlementaires français : notices biographiques sur les ministres, sénateurs et députés français de 1889 à 1940. Tome IV [Dad – Duv]*. Paris : PUF.

- PROST A. (1997). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris : Éd. du Seuil.
- PROST A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation : depuis 1930*. Paris : Perrin
- Revue de la franco-ancienne* (1961). « Humanisme et humanités : hommage à Maurice Lacroix », numéro spécial, hors-série.
- RIoux J.-P. (1989). « La mort de Maurice Lacroix, la vaillance du "Croux" ». *Le Monde*, mercredi 22 février 1989.
- ROBERT A. D. (1993). *Système éducatif et réformes*. Paris : Nathan.
- 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, *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP, p. 317-329.
- TALBOTT J. E. (1969). *The politics of Educational Reform in France, 1918-1940*. Princeton : Princeton University Press.
- VIAL F. (1935). *Vues sur l'École unique*. Paris : Delagrave.