

UNE RÉVOLUTION DANS L'ÉCOLE SOUS LA QUATRIÈME RÉPUBLIQUE ?

La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école

Jean-Michel Chapoulie

Belin | « *Revue d'histoire moderne et contemporaine* »

2007/4 n° 54-4 | pages 7 à 38

ISSN 0048-8003

ISBN 9782701145723

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2007-4-page-7.htm>

Pour citer cet article :

Jean-Michel Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 2007/4 (n° 54-4), p. 7-38.

Distribution électronique Cairn.info pour Belin.

© Belin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école

Jean-Michel CHAPOULIE

« Si vous chiffrez de façon plausible l'inchiffrable, vous présenterez l'invérifiable et vous l'emporterez car c'est la nature des choses. » Jean Monnet¹.

Les évolutions de l'institution scolaire au cours de la quinzaine d'années de l'existence de la Quatrième République n'ont guère jusqu'ici retenu l'attention. Quelques analyses isolées, parfois d'ailleurs anciennes, qui ont été consacrées à l'impossibilité d'une réforme scolaire, s'ajoutent à des examens rapides des évolutions quantitatives de la scolarisation, à une étude substantielle sur la question de la démocratisation qui porte sur une période plus large, et à des recherches sur le développement de l'enseignement technique – une question qui mérite certainement de retenir l'attention pour cette période². Selon l'interprétation la plus fréquemment retenue par ceux qui évoquent l'évolution de la scolarisation post-obligatoire, la période 1944-1958 est marquée par une croissance de la scolarisation dans les cadres institutionnels antérieurs, inchangés, dans un contexte

1. Cité par Paul Delouvrier, in B. CAZES, P. MIOCHE (éd.) : *Modernisation ou décadence. Contributions à l'histoire du plan Monnet et de la Planification en France*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1990, p. 275.

2. François-Georges DREYFUS, « Un groupe de pression en action. Les syndicats universitaires devant le projet Billières de réforme de l'enseignement », *Revue française de sciences politiques*, 15-2, 1965, p. 213-250 ; Jean-Marie DONEGANI, Marc SADOUN, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945. Analyse d'une non-décision », *Revue Française de sciences politiques*, 26-6, 1976, p. 1125-1146 ; Antoine PROST, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986 ; Vincent TROGER, « Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la constitution de l'enseignement technique », thèse, Université de Paris IV, 1990 ; Guy BRUCY, *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Paris, Belin, 1998 ; Charles DAY, *Schools and Work : Technical and Vocational Education in France since the Third Republic*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2001. Dans sa recension méticuleuse des recherches sur les lycées dont il a eu l'amabilité de me faire bénéficier avant publication, Jean-Noël LUC (« À la recherche du tout puissant empire du milieu » in P. CASPARD, J.-N. LUC, P. SAVOIE (éd.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005, p. 11-56), ne cite pas de travaux portant spécifiquement sur cette période.

de débats autour de la préparation d'une réforme des structures scolaires dont l'ajournement tient à la fois à l'instabilité ministérielle, à la faiblesse des gouvernements et aux rivalités entre « ordres » d'enseignement et catégories d'enseignants³.

Cette interprétation est une variante de celle que proposait une partie de ceux qui ont exercé des fonctions dans la gestion du système scolaire au cours de la période, comme Gustave Monod, qui fut directeur de l'enseignement du second degré de 1944 à 1951. Elle n'accorde d'attention qu'à des « événements » et à des tendances au centre des préoccupations publiques de la période⁴. Elle ignore des changements institutionnels qui ont pris place dans les diverses parties du système scolaire autres que la filière d'élite secondaire, ainsi que les situations nouvelles qu'induisent des évolutions tendancielle (par exemple celles qui rapprochent les cursus ou juxtaposent des filières scolaires dans les mêmes établissements) auxquelles certains administrateurs ont contribué pour des raisons pratiques d'économie ou autres, mais sans y prendre garde. Elle ne permet pas, enfin, de comprendre ce qui distingue la réorganisation du système scolaire réalisée sous la V^e République – par la succession des réformes Berthoin (1959), Fouchet-Capelle (1963) et Haby (1975) – de la réforme dont le projet était esquissé par la commission Langevin en 1947. Les organisations des filières scolaires mises en place dans le premier cas, et proposées dans le second, présentent certes de claires similitudes : notamment l'instauration d'établissements autonomes pour la tranche d'âge 11-15 ans, chargés de « l'orientation » entre les différentes filières offertes à la tranche d'âge ultérieure⁵. Mais les significations socio-politiques associées à ces deux organisations, les soutiens qu'elles trouvèrent, sont profondément différents.

J'analyse ici le processus de croissance de la scolarisation et d'élaboration de la réforme de l'organisation des filières scolaires, et je propose une contribution à l'analyse des relations entre la réforme projetée et la réforme réalisée⁶. La perspective adoptée a été élaborée au cours d'un ensemble de recherches centrées sur les évolutions à long terme de l'institution scolaire – de 1830 jusqu'à 1980 –,

3. La plus récente présentation synthétique d'ensemble de l'histoire de l'enseignement en France accrédite cette conclusion en retenant principalement la croissance des effectifs et l'échec des réformes scolaires : Antoine PROST, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, tome IV : *Depuis 1930*, (1981), Paris, Perrin, 2004, p. 263-289. Une présentation des projets de réformes de la période figure dans Luc DECAUNES, Marie-Louise CAVALIER, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours, 1789-1960*, Paris, Institut pédagogique national, 1962.

4. Voir par exemple Gustave MONOD, « Conditions de la Réforme », *Esprit*, 215, juin 1954, p. 945-949.

5. Le plan Langevin-Wallon ne se réduit pas à cette réforme de structure, mais celle-ci a été au centre des débats ultérieurs : d'autres dispositions portent sur l'enseignement supérieur, l'éducation populaire, ainsi que la pédagogie et la conception de l'éducation ; sur ce dernier point, voir Jean-Michel CHAPOULIE, « 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 1944-1951 », in P. CASPARD, J.-N. LUC, P. SAVOIE (éd.), *Lycées... op. cit.*, p. 145-157.

6. Je laisse de côté ici, en dépit de leur importance, ce qui concerne, dans les réformes envisagées, la rénovation de la pédagogie, l'organisation d'une « orientation », ainsi que l'élaboration de nouvelles filières d'études pour former différents types de techniciens. On trouvera d'autres éléments d'analyse dans J.-M. CHAPOULIE, « Les transformations de l'institution scolaire et les inégalités à l'école dans une perspective historique », *Les Temps modernes*, n° 637-639, mars-juin 2006, p. 8-83.

considérée dans ses différentes parties⁷. Une perspective temporelle large permet de s'émanciper des interrogations et des conceptions de l'époque particulière étudiée, inévitablement prégnantes à travers la structuration même de la documentation d'archives. J'examinerai d'abord l'arrière-plan institutionnel de la croissance de la scolarisation, c'est-à-dire en particulier les conséquences de deux décisions qui n'ont pas suscité de controverses aiguës et peuvent paraître mineures. Je m'attacherai ensuite à l'apparition d'éléments nouveaux dans les conceptions de la scolarisation, en m'appuyant à la fois sur les rapports administratifs et sur les débats qui ont pris place dans les commissions destinées à préparer la réforme.

LES RÉAMÉNAGEMENTS INSTITUTIONNELS DE L'APRÈS-GUERRE

Le système scolaire de la Quatrième République n'est qu'en apparence semblable à celui de la Troisième, même si ce qui s'est ajouté ne l'a pas été par des lois donnant matière à de longs débats publics, comme cela avait d'ailleurs été déjà le cas lors de la création des enseignements primaires supérieurs. Deux éléments institutionnels nouveaux se sont en effet discrètement ajoutés.

Le premier correspond aux centres d'apprentissage, issus de diverses créations de la période 1939-1944. Pour les nécessités immédiates de la formation d'une main-d'œuvre pour la production de guerre d'abord, puis avec des finalités d'endoctrinement et de contrôle des jeunes, des « centres de formation professionnelle » ont en effet été créés en 1939, puis en 1942. Financés principalement par l'État, mais par l'intermédiaire d'associations, ils ont été parfois rattachés à des établissements d'enseignement technique publics, le plus souvent logés dans des locaux de fortune, avec des enseignants issus pour partie du corps des instituteurs, pour partie anciens ouvriers de métier⁸. En 1944, quand l'ensemble de ces centres est placé sous la tutelle de la direction de l'enseignement technique, près de 900 établissements pour garçons ou filles reçoivent 60 000 élèves – une comptabilité certainement approximative.

7. Ces recherches sont issues d'une interrogation sur les évolutions de l'enseignement secondaire : Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE, Henri PERETZ, « Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940 », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 26-3, 1979, p. 391-421. À propos de l'enseignement primaire supérieur, voir Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, Éditions du CNRS/INRP/Presses de l'ENS, 1992 ; à propos de l'enseignement technique, voir J.-M. CHAPOULIE, « Représentations de la main-d'œuvre, actions parlementaires et administratives : le développement de l'enseignement technique entre les deux guerres », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 88, octobre-décembre 2005, p. 23-47. Une présentation d'ensemble du point de vue adopté se trouve dans J.-P. BRIAND, J.-M. CHAPOULIE, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, 1993, 34, (1), p. 3-42.

8. Voir Vincent TROGER, *Histoire des centres d'apprentissage...*, *op. cit.*, ainsi que ses deux articles « Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives », *Formation Emploi*, 27-28, juillet-décembre 1989, p. 147-162 ; « Du modèle allemand à la scolarisation à plein temps des apprentissages. Le tournant des années 1940-1950 », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 40-3, juillet 1993, p. 490-502.

Dans les finalités qui leur sont attribuées dès la Libération, les centres doivent préparer leurs élèves aux certificats d'aptitudes professionnelles (CAP), et donc prendre la place qui avait été attribuée aux cours professionnels pour apprentis par la loi Astier de 1919. Ces cours, dont la fréquentation était obligatoire entre 14 et 18 ans, n'ont touché qu'une faible partie de la population qu'ils devaient concerner⁹. Leur échec est patent à la veille de 1940, et dans le contexte politique de 1944, l'acceptation d'une préparation sous forme scolaire de la main-d'œuvre ouvrière qualifiée ne peut surprendre. Les industries mécaniques et électriques sont d'ailleurs depuis les années 1920 favorables à la formule d'un apprentissage à l'école. Dotés d'un personnel qui se syndique fortement à la CGT, les centres d'apprentissage trouvent rapidement une place dans l'organigramme des institutions scolaires, dans un contexte de reconstruction où la main-d'œuvre ouvrière qualifiée est rare. Aucune voix ne semble s'être élevée pour réclamer la suppression de ces centres, et la commission d'Alger réunie pour préparer une réforme, comme la commission Langevin, insistent sur le grand développement qui doit être donné à l'enseignement technique. Les centres d'apprentissage recrutent leurs élèves à la fin de la scolarité obligatoire et offrent une scolarité de trois ans jusqu'au CAP – mais les abandons d'études à la fin de la première année sont nombreux. En 1949, presque sans discussion parlementaire, les centres sont dotés d'une appellation officielle et d'un statut d'établissement public, quatre ans après avoir été dotés de centres de formation pour leur personnel enseignant, les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA)¹⁰. La situation matérielle des centres d'apprentissage resta durablement précaire, notamment en ce qui concerne les locaux¹¹. Mais on peut être frappé de la rapidité avec laquelle ces centres ont trouvé une formule pédagogique – issue de la « méthode Carrard » diffusée pendant la guerre – qui leur assure une certaine efficacité dans la formation de la main-d'œuvre de plusieurs secteurs¹². L'élaboration d'une formule pédagogique pour les écoles nationales professionnelles (ENP), après 1880, avait été beaucoup plus longue, tout comme d'ailleurs lors des premières tentatives de création d'un enseignement primaire supérieur vers 1833¹³. On doit également souligner la rapidité avec laquelle fut

9. J.-M. CHAPOULIE, « Représentations de la main-d'œuvre, actions parlementaires », art. cit.

10. La commission du travail de l'Assemblée nationale avait donné à l'unanimité son accord pour un vote sans discussion du statut. C'est sur la question des centres d'apprentissage privés, refusés par les députés communistes, que porta l'essentiel de la discussion (avec un écho dans l'intervention du député du Puy-de-Dôme, Jacques Bardoux, de l'hostilité traditionnelle à la formation professionnelle des ouvriers dans des écoles). La discussion n'occupa qu'un temps réduit dans deux séances : voir *Journal officiel*, Deb. Parl. Assemblée nationale, séance du 14 décembre 1948, p. 7577 à 7580, et 1^{re} séance du 16 décembre 1948, p. 7606 à 7617.

11. Voir les documents de préparation du budget pour 1946-1952 in Archives Nationales (désormais AN), F¹⁷ 17876.

12. Sur Carrard et l'élaboration de la méthode pédagogique de l'enseignement technique, voir Bernard BONNET, *La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 38-40 et 57-86 ; Hervé TERRAL, « Alfred Carrard (1889-1948) et la formation du travailleur : une philosophie pédagogique », in Thérèse CHARMASSON (éd.), *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Paris, Éditions du CTHS, 2005, p. 87-95.

13. J.-M. CHAPOULIE, « L'enseignement primaire supérieur de la loi Guizot aux écoles de la Troisième République », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 36-3, 1989, p. 413-437.

constitué sur tout le territoire un réseau de centres d'apprentissage relativement dense – le nombre d'établissements est, dès 1945, du même ordre de grandeur que celui des établissements secondaires de la même période, qui s'était, lui, constitué au fil de plusieurs siècles. Ce réseau a été greffé pour une part sur les établissements préexistants, notamment les établissements techniques publics qui hébergèrent et fournirent du matériel ou du personnel aux nouveaux centres d'apprentissage.

La création des centres d'apprentissage a rapidement modifié la finalité associée aux collèges techniques et leur place dans l'organigramme scolaire : destinés avant 1944 à former des « ouvriers qualifiés dont les meilleurs pourront devenir contremaîtres ou chefs d'ateliers », les collèges techniques offrent une filière d'études considérée comme parallèle, quoique inférieure, aux filières secondaires classiques et modernes. Celle-ci ne prétend plus former des ouvriers : ses meilleurs élèves peuvent prétendre passer le baccalauréat technique et devenir techniciens ou cadres.

Le nombre de centres d'apprentissage ne croit pas sensiblement entre 1945 et 1958¹⁴, mais par contre les effectifs qui y sont scolarisés connaissent une augmentation sensible d'année en année : en 1958-59, il existe 946 centres qui reçoivent environ 170 000 élèves garçons et filles. Les flux d'entrée des garçons dans les centres d'apprentissage atteignent alors environ 15 % pour la génération née en 1942 (10 % pour les filles), alors qu'ils n'atteignaient qu'environ 5 % pour la génération de garçons nés en 1932 (3 % pour les filles). Il apparaît donc qu'il y a, dès la fin de la guerre, des enfants de classes populaires susceptibles de poursuivre des études au-delà de 14 ans – sans doute pour une part parce que les emplois accessibles aux moins de 18 ans dans les villes se raréfient. Ainsi s'introduisirent – mais ceux qui ont analysé le développement de la scolarisation ne l'ont pas relevé – de nouvelles habitudes en matière de comportement de scolarisation dans les classes populaires, qui ont certainement préparé à la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans pour la génération née en 1953.

Le second élément institutionnel important de l'immédiat après-guerre est inscrit, en 1947, dans une réglementation concernant les études dans les cours complémentaires et, un peu plus tard, dans l'instauration d'un débouché de ces études dans le second cycle des études secondaires. Depuis les projets de réforme de Jean Zay, en 1937, l'avenir des cours complémentaires était incertain : en faire des classes où s'effectueraient la scolarité prolongée des élèves ne poursuivant pas d'études longues (générales ou techniques) était l'un des avènements envisagés par Zay, et il le fut de nouveau lors des discussions de la commission Langevin. Telle est encore la doctrine de la direction de l'enseignement du second degré en 1950, selon une note probablement destinée au ministre :

14. La statistique des centres d'apprentissage révèle des variations parfois importantes d'une année sur l'autre, sans incidence visible sur les variations des effectifs d'élèves. En 1948, 93 centres ou sections furent fermés pour insuffisance d'effectifs, selon l'affirmation du secrétaire d'État à l'enseignement technique, lors de la discussion citée supra à l'Assemblée Nationale, 1^{re} séance du 16 décembre 1948.

«Les futurs cours complémentaires devront reprendre leur véritable place en fin de scolarité obligatoire, ou en tout cas après 14 ans, ils donneront une culture générale en assurant une préparation à la vie pratique. C'est ce que réalisent déjà les Centres d'apprentissage...»¹⁵. En l'absence de décision concernant la réforme, les cursus dans les cours complémentaires furent réglementés par arrêté, et des programmes leur furent prescrits (l'organisation antérieure était sommairement définie par référence aux trois années des études dans les écoles primaires supérieures disparues en 1941)¹⁶. La durée des études dans les cours complémentaires est fixée à quatre années, et les classes adoptent les appellations des classes correspondantes de l'enseignement secondaire¹⁷. Les cours complémentaires constituent dorénavant une filière assurant, parallèlement aux lycées et collèges, les quatre années d'études du premier cycle. Un nouveau diplôme, le Brevet d'études du premier cycle (BEPC), remplaça le Brevet d'études primaires supérieures (BEPS). Il était aussi susceptible d'être présenté par les élèves de l'enseignement secondaire. Attendus en petit nombre, les élèves de 3^e des lycées et collèges vinrent nombreux à cet examen, ce qui accentua le rapprochement entre cours complémentaires et premier cycle des études secondaires. En 1951, une nouvelle section fut instaurée dans le second cycle du second degré, conduisant à la première partie du baccalauréat à l'intention des élèves des cours complémentaires poursuivant des études au-delà de la classe de 3^e; cette section (M'), se distinguait de la section moderne (M) par la substitution de matières scientifiques à la seconde langue pour la première partie du baccalauréat¹⁸. Sa création contribua à redéfinir les études dans les cours complémentaires : l'achèvement des études à la fin de la classe de 3^e (antérieurement à 1947 : à l'obtention du BEPS) cessa progressivement d'être un palier «normal» de fin d'études. La création de la section M' était le pendant de la création, en 1946, d'une section «technique» au baccalauréat, dont Zay avait préparé la création. Celle-ci était destinée aux élèves des écoles nationales professionnelles et à l'élite des élèves des collèges techniques. Le modèle des cursus de l'enseignement secondaire avait ainsi été adopté par les trois filières d'études prolongées.

L'ensemble de ces transformations institutionnelles apparaît rétrospectivement comme autant d'étapes qui *pouvaient* préparer un élément de la réforme institutionnelle envisagée : la création de filières différenciées correspondant à la tranche d'âge 15-18 ans.

15. Note du 17 janvier 1950 in AN F¹⁷ 17503.

16. Circulaire du 17 juillet et arrêté du 24 juillet 1947.

17. La durée des études n'était pas définie antérieurement dans les cours complémentaires, qui ne comprenaient souvent qu'une ou deux classes. Les élèves du cours supérieur, qui relevaient réglementairement du primaire élémentaire, constituaient souvent une division de l'une de ces classes. Dans l'organisation postérieure à 1947, les cours supérieurs deviennent des classes de 6^e, ce qui a entraîné un gonflement des effectifs recensés dans les cours complémentaires.

18. Arrêté du 13 octobre 1951.

LA DENSIFICATION DU RÉSEAU DES ÉTABLISSEMENTS OFFRANT DES ÉTUDES POST-OBLIGATOIRES

Ces transformations institutionnelles instaurent deux filières d'enseignement nouvelles un peu à l'écart des filières classiques et modernes, les cours complémentaires et les collèges techniques reprenant la place occupée avant la guerre par les EPS (Écoles Primaires Supérieures) et les EPCI (Écoles Pratiques du Commerce et de l'Industrie). Deux différences essentielles distinguent cependant ce nouveau système du précédent : un moindre cloisonnement puisque les élèves poursuivant leur scolarité dans la filière d'études « courtes » des cours complémentaires peuvent dorénavant parvenir au baccalauréat, et donc poursuivre ensuite des études supérieures, tout comme ceux des collèges techniques ; et le réseau des cours complémentaires de 1950 est bien plus resserré que celui des EPS d'avant 1941. Les créations de cours complémentaires ont été nombreuses après 1945, et, dès 1950, il existe environ 1 000 cours complémentaires de garçons et 1 100 cours complémentaires de filles pour le seul enseignement public, ce qui constitue un réseau bien plus dense que le réseau des lycées et collèges (910 en 1951, pour garçons, filles, ou mixtes). Des ministres de l'Éducation nationale et des parlementaires se déclarent favorables à l'ouverture de cours complémentaires¹⁹ : selon leur définition officielle, ceux-ci s'adressent aux populations rurales qui constituent la clientèle politique de parlementaires du centre gauche et du centre droit (bien que les implantations dans des zones urbaines ou des villes soient fréquentes, par exemple en Seine-et-Oise ou dans le Pas-de-Calais). Plusieurs facteurs ont contribué à favoriser la création de cours complémentaires : ils sont peu coûteux pour les villes et pour l'État ; les déplacements de population vers les villes impliquent une nouvelle répartition des postes d'instituteurs à l'intérieur des départements ; la faible taille des générations nées entre 1940 et 1944 diminue, de 1946 à 1951, le nombre d'instituteurs nécessaires pour encadrer les classes élémentaires, et laisse donc disponibles des instituteurs pour une nomination dans des cours complémentaires. Avant une régularisation ministérielle, les créations peuvent être décidées par les inspecteurs d'académie, dont la faveur ancienne pour les cours complémentaires est bien connue²⁰. À cela s'ajoute l'exacerbation de la concurrence entre les enseignements public et privé, du fait des conflits sur la question des aides à l'enseignement privé. L'évolution des effectifs des cours complémentaires après 1945 montre une augmentation notable de leurs capacités d'accueil. Dans de nombreux départements, le réseau des cours complémentaires a été progressivement renforcé : des cours pour filles sont ouverts là où des cours

19. Voir par exemple les propos d'André Marie lors des débats sur le budget de 1952, *J.O. Déb. Parl. Assemblée Nationale*, 3^e séance du 19 décembre 1951, p. 9402, ou le vote, lors de la séance du 2 décembre 1953, par la commission de l'éducation nationale du Conseil de la République d'une proposition de résolution demandant au gouvernement de « multiplier les cours complémentaires » et de dégager des ressources pour l'équipement de leurs internats.

20. *Les collèges du peuple, op. cit.*, p. 143-157 et passim.

complémentaires de garçons ont trouvé une clientèle; des cours complémentaires deviennent mixtes, et enfin des bourgs éloignés des cours existants bénéficient de créations²¹. Les départements sont très inégalement favorables au développement de la scolarisation : il y a dans le Finistère 36 cours complémentaires (dont 15 mixtes) en 1946, 52 (dont 27 mixtes) en 1952, et 62 en 1960; dans l'Aube, il y a 9 cours en 1946 (dont 3 mixtes), 13 en 1960 (dont 6 mixtes).

Les réaménagements de la carte des établissements secondaires et des collèges techniques ne sont pas non plus négligeables. À la Libération, l'appellation et l'organisation pédagogique conférées sous Vichy aux EPS et EPCI furent confirmées. Un statut administratif et financier identique à celui des collèges classiques fut conféré aux nouveaux collèges modernes et collèges techniques²². Cette décision ouvrit la voie à des fusions entre établissements de dénomination différente, ou si l'on préfère, à l'implantation de n'importe quel type de filière d'études longues dans n'importe quel établissement de niveau secondaire. Une « commission paritaire administration-syndicats » fut chargée en mai 1946 de réviser la carte scolaire. Quelques établissements situés dans les mêmes villes – par exemple collèges modernes et collèges techniques, ou collèges modernes de garçons et collèges classiques de filles – furent fusionnés, ou réunis sous une même direction. Une partie des collèges classiques ou modernes devinrent « classiques et modernes »; d'autres devinrent « techniques et modernes » ou « classiques, modernes et techniques »; d'autres encore, « modernes et techniques », ne furent plus que « techniques », les sections modernes étant implantées dans le lycée voisin. Enfin, quelques collèges techniques furent créés dans des communes ou des zones sous-équipées scolairement, comme à Troyes. Par ailleurs la mixité s'installe progressivement dans un nombre croissant d'établissements – une évolution qui avait commencé avant la guerre. La destruction de locaux pendant celle-ci a imposé parfois le regroupement de deux établissements, l'un de garçons, l'autre de filles dans les mêmes locaux, préluant à leur fusion, même s'il existe des villes où des réticences à l'égard de la mixité du personnel de direction, du personnel enseignant, ou de la clientèle, ont conduit au retour à une stricte séparation des sexes jusqu'à la fin des années 1960²³. À l'issue de ces changements, l'offre scolaire pour chaque filière d'études et chaque sexe n'est presque jamais inférieure à ce qu'elle était en 1946, et elle est souvent supérieure. La comparaison des effectifs suggère également la construction (ou l'appropriation) de locaux supplémentaires dans de nombreux établissements.

21. Je m'appuie ici sur les *Annuaire de l'éducation nationale* de 1946, 1947, 1952 et 1960.

22. Arrêté ministériel du 9 mai 1946.

23. L'hostilité du personnel de direction à la mixité dans les années postérieures, est évoquée dans le témoignage d'un inspecteur général de l'administration qui a accompli une longue carrière au ministère de l'éducation nationale : Jean FERREZ, *Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale 1943-1983*, Lyon, Service d'histoire d'éducation-INRP, 2004, p. 40.

Enfin, la création d'annexes s'est substituée à la création d'établissements autonomes, principalement pour l'enseignement du second degré. Ces créations font l'économie de la prise d'un décret et d'une consultation des villes. Elles traduisent aussi le fait que les villes n'ont souvent pas les ressources nécessaires pour fonder un collège. La création d'annexes permet accessoirement de faire des économies de personnel de direction et sans doute d'utiliser de manière plus souple le personnel enseignant. La totalité des nouveaux lycées de la banlieue parisienne furent ainsi ouverts comme des annexes de lycées parisiens ou, un peu plus tard, des lycées de banlieue ayant déjà acquis leur autonomie²⁴.

Il faut souligner le rôle presque exclusif que joue alors l'administration centrale dans la création des constructions ou les aménagements des établissements secondaires et techniques. Les villes, mêmes importantes, n'ont pas les ressources pour des initiatives – mais c'était déjà le cas dans l'entre-deux-guerres – et elles cherchent plutôt à se décharger sur l'État de leurs établissements. Une politique de nationalisation des établissements (qui diminue la charge des communes d'implantation) fut d'ailleurs mise en place au début des années 1950 et poursuivie au début de la Cinquième République.

L'harmonisation des cartes scolaires des établissements secondaires et des cours complémentaires fut limitée, en raison des rivalités entre les administrations et les corps enseignants correspondants. Comme dans la période antérieure, les responsables de l'enseignement secondaire se plaignent de ce que les personnels primaires privilégient l'orientation vers les cours complémentaires²⁵. Ces rivalités ont favorisé le développement des scolarités prolongées, en incitant chaque chef d'établissement à augmenter ses effectifs.

Ces réaménagements de la carte scolaire ont été facilités par une autre réforme institutionnelle : la fusion en un petit nombre de corps de fonctionnaires des catégories antérieures d'enseignants, qui reposaient sur des différences de sexe, de type d'établissements (lycées, collèges classiques, collèges modernes), et par ailleurs pour les lycées, sur la distinction entre Paris et province. En application du statut de la fonction publique, de nombreuses catégories de fonctionnaires furent fusionnées en un petit nombre de catégories nouvelles. Pour le second degré, deux grandes catégories furent constituées : les agrégés et les certifiés. Cette dernière catégorie devait se recruter dans l'avenir par des concours analogues à l'agrégation, les CAPES. Les carrières furent simultanément réorganisées : le niveau des rémunérations fut attaché à la catégorie du fonctionnaire, à l'ancienneté et aux fonctions exercées – et non plus au lieu d'exercice et au statut de l'établissement²⁶. Le rattachement à une même

24. Selon Jean FERREZ (*Au service... op. cit.*, p. 47-48), l'idée de ce moyen de création de lycées doit être attribuée à Louis Cros, un inspecteur général des services administratifs alors l'un des proches collaborateurs de Monod.

25. Voir le « Rapport du 22 novembre 1950 sur la coexistence des collèges et des cours complémentaires » in AN F¹⁷ 17801.

26. J.-M. CHAPOULIE, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la MSH, 1987, p. 13.

catégorie des professeurs licenciés ou certifiés des lycées, des collèges classiques et des collèges modernes, effaça rapidement les antagonismes catégoriels entre ces personnels, et priva définitivement par contrecoup les personnels des collèges modernes de la solidarité primaire. Le terrain était donc libre pour de nouveaux antagonismes catégoriels.

L'ensemble de ces réformes institutionnelles et des transformations réalisées par des décisions prises au niveau de chaque direction de l'enseignement, ou même, pour les cours complémentaires, par les inspecteurs d'académie, entre 1944 et 1952, se traduit par une augmentation de l'offre de places pour des études post-obligatoires – même si on laisse de côté les centres d'apprentissage. Pas plus que dans la période antérieure, on ne trouve une volonté délibérée de contenir les effectifs scolarisés dans les différents types de filières ou d'établissements : augmenter les effectifs là où ils sont faibles ou déclinants par rapport aux moyens mis en œuvre, accueillir les candidats même trop nombreux là où ils se présentent constituent des normes auxquelles se conforment ouvertement les administrateurs : ainsi, l'inspecteur d'académie du Gers dans un rapport destiné au conseil académique de Toulouse pour 1951 (année où ce département se distingue du reste de l'académie par une baisse de ses effectifs d'élèves) cite le proviseur du lycée d'Auch qui « a dû éliminer une dizaine d'élèves coloniaux, recrutés pour soulager le budget de l'internat »²⁷.

Il faut aussi mentionner deux questions omniprésentes dans les réflexions et les décisions des administrateurs après 1945 : celle des locaux et celle du recrutement des enseignants.

Le problème des locaux était particulièrement aigu pour les établissements secondaires et techniques : beaucoup d'entre eux étaient déjà vétustes en 1939, 110 ont été endommagés et 47 détruits pendant la guerre²⁸. Un plan de reconstruction et d'appropriation de locaux fut mis en œuvre en 1946. En août 1951, alors que les effectifs scolarisés ont augmenté, une commission spéciale est instaurée pour prévoir les constructions à venir. Sa création figure dans le programme présenté lors de son investiture, en juillet 1950, par le gouvernement Pleven. La commission, qui est rattachée au Commissariat général au Plan, est placée sous la présidence d'un ancien sénateur radical du Finistère, conseiller d'État en service extraordinaire, Victor Le Gorgeu²⁹. Elle comprend des représentants du ministère de l'Éducation nationale, mais aussi un membre de la Cour des comptes, le gouverneur du crédit foncier, un ingénieur en chef des Ponts et Chaussées, etc. Nul ne releva que cette création marquait un tournant : la détermination de la politique scolaire commence à échapper à la juridiction exclusive du ministère de l'Éducation nationale et aux

27. AN F¹⁷ 17889.

28. Statistique publiée dans *L'éducation nationale*, n° 31, 26 novembre 1953, p. 3-8.

29. Victor Le Gorgeu (1881-1963) médecin, ancien maire de Brest, deux mois sous-secrétaire d'État à l'éducation physique et à l'enseignement technique en 1933, ancien Résistant, avait les caractéristiques appropriées pour être exempt de tout soupçon d'antipathie à l'égard de l'enseignement public.

universitaires qui, avec certains parlementaires, l'avaient définie sans autre interférence depuis 1880.

Une des sous-commissions de la commission Le Gorgeu, placée sous l'autorité de l'administrateur du Collège de France, Edmond Faral, est chargée d'une évaluation des « besoins » auprès des différentes directions de l'enseignement – une évaluation qui ainsi présentée avait peu de chance de ne pas être élevée : elle correspondit à l'addition des besoins déclarés par les différentes directions. Les autres sous-commissions s'occupent de la simplification des procédures administratives et financières, du financement ou des techniques et des coûts de construction.

Le rapport final de la commission Le Gorgeu présente un « état des besoins » en classes, dortoirs, réfectoires, etc., par ordre d'enseignement. L'estimation des crédits nécessaires s'élève à 975 milliards de francs, dont 469 considérés comme nécessaires pour les cinq ans à venir. La loi des finances réduisit cette somme à 270 milliards, dont 205 à la charge de l'État³⁰. Les demandes sont du même ordre de grandeur pour l'enseignement primaire et l'enseignement technique, alors que celles de l'enseignement secondaire n'atteignent qu'environ 75 % de celles du technique³¹. Les bases retenues pour l'évaluation tiennent compte des évolutions prévues en fonction de deux critères : la natalité et, pour les enseignements secondaire et technique, l'augmentation à venir du « taux de scolarisation » – l'usage des guillemets dans le rapport de la commission Le Gorgeu souligne la nouveauté du terme pour les milieux politiques. Il s'agit cependant d'une innovation majeure qui s'introduit dans les raisonnements à propos de l'école.

On peut relever que les cours complémentaires sont déclarés dans le rapport final une « institution de la plus haute utilité » et leur nombre rapproché de celui des cantons (qui sont trois fois plus nombreux que le nombre des seuls cours de garçons). Le rapport admet par ailleurs comme une évidence que les centres d'apprentissage forment des ouvriers qualifiés, les collèges techniques des cadres moyens, et les écoles nationales professionnelles des techniciens. On voit que, dès 1953, la place des centres d'apprentissage dans le système de formation de la main-d'œuvre est stabilisée, et qu'une mise en rapport s'effectue également entre une hiérarchie des emplois techniques et les filières de formation de l'enseignement technique.

Les équipements prévus par la commission Le Gorgeu ne furent pas tous réalisés dans les années suivantes. Le ministère, en dépit de ses efforts pour standardiser les constructions, éprouva de grandes difficultés à dépenser dans les délais requis les crédits de construction qui lui étaient alloués : en 1956, ce sont seulement les deux tiers des crédits de paiement alloués à la direction de

30. Voir Victor LE GORGEU, « Quelques considérations sur le plan d'équipement scolaire », *L'éducation nationale*, n° 19, 28 mai 1953, p. 3-5.

31. *Rapport de la Commission du Plan d'équipement scolaire, universitaire, scientifique et artistique*, Paris, IPN, 1952. Ce rapport concerne aussi l'enseignement supérieur, le CNRS, etc.

l'enseignement secondaire (pour des constructions ou des aménagements) qui furent dépensés, et 52 % pour l'enseignement technique³².

Une autre préoccupation des administrateurs dans les années 1950 est le recrutement des enseignants du primaire, du secondaire, et du technique. Les difficultés du recrutement découlent pour une part de la dislocation partielle des filières antérieures de recrutement du personnel enseignant et des remaniements postérieurs à 1944, comme l'unification des catégories d'enseignants et la création du CAPES selon une formule qui dut être rapidement remaniée³³. Ces difficultés sont aggravées après 1955 par le déséquilibre entre la taille des générations dans lesquelles s'effectue le recrutement des nouveaux professeurs et celle des générations à scolariser et, plus spécifiquement, par le faible nombre d'étudiants en sciences, alors que des emplois relativement nombreux sont accessibles à ceux-ci.

Les deux questions des locaux et du recrutement du personnel enseignant, qui concernaient immédiatement les familles dont les élèves étaient en cours d'études, ont occupé une place très importante dans les débats scolaires de l'époque et fait quelque peu passer au second plan les réformes ou projets de réformes. La multiplication des solutions de fortune pour résoudre ces difficultés a sans doute contribué à accréditer l'idée qu'une réforme d'ensemble des structures scolaires avait peu de chances d'être rapidement réalisée.

Si l'on remarque l'importance de la croissance des effectifs totaux entre 1937 et 1958 – passés de 379 000 en 1937, à 346 000 en 1944, et à 737 000 en 1958 pour les établissements secondaires, de 53 900 en 1937 à 152 000 en 1944 et à 339 000 en 1958, dans les établissements techniques de tous types, de 113 500 en 1937 à 143 000 en 1944, et à 339 000 en 1958 dans les cours complémentaires –, on doit conclure que le développement de la scolarisation qui s'est accompli au cours de la Quatrième République est loin d'être quantitativement négligeable. On ne peut pas cependant conclure immédiatement de la croissance des effectifs à une croissance de la scolarisation qui servit d'argument, à partir de 1953, en faveur d'une réforme de l'organisation scolaire.

D'UNE CROISSANCE INCERTAINE DE LA SCOLARISATION (1938-1950) À UNE CROISSANCE AVÉRÉE (1951-1958)

Quels ont été les effets sur la scolarisation des transformations des filières scolaires et de la carte des établissements qui viennent d'être dégagées ? Il faut distinguer les variations de l'accès aux différents types d'études – mesurables par des taux – et les variations de la durée des scolarisations. Il faut aussi garder à l'esprit les variations de la taille des générations scolarisées au cours de

32. Rapport général sur le budget 1957, Doc. Parl. Assemblée Nationale, Annexe n° 3233, séance du 14 novembre 1956, voir p. 649.

33. Cette crise du recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire est analysée dans *Les professeurs...*, *op. cit.*

la période : on a mis en évidence ailleurs que les générations les moins nombreuses tendent à être plus scolarisées que les autres, en raison des contraintes de fonctionnement inscrites dans l'organisation scolaire des Troisième et Quatrième République³⁴. La taille des générations décline (avec quelques irrégularités) entre la génération née en 1928 – 749 000 naissances – et la génération née en 1939 (612 000), atteint son minimum en 1941 (520 000 naissances), puis remonte rapidement après cette date atteignant 643 000 naissances en 1945, 840 000 et 867 000 les deux années suivantes. Je laisse de côté ici la question des centres d'apprentissage, qui correspond à un type nouveau de scolarisation après 14 ans et j'examine d'abord la période qui va de 1938 à 1950.

Les variations des effectifs des établissements présentent des variations d'ampleur beaucoup plus limitée que les variations de taille des générations, en dehors de la période de guerre. Mais il existe des changements importants dans la classification des établissements et des élèves dans les rubriques des statistiques scolaires. Le changement de statut des EPS devenues collèges modernes a déversé leurs effectifs, antérieurement comptés à part, dans les statistiques du secondaire. Les effectifs des classes des « années préparatoires » de ces établissements, qui étaient l'équivalent des « cours supérieurs » de l'enseignement primaire élémentaire et relevaient de ce dernier, n'étaient pas inclus (en principe) dans les statistiques des EPS, alors que, les effectifs des classes de 6^e sont comptabilisées avec les effectifs du secondaire. On peut à peu près raccorder les deux types de comptabilité pour l'année 1943-44 – les données n'incluent ni la Corse ni l'académie de Strasbourg. Les cours complémentaires suscitent une difficulté analogue, avec les effectifs des cours supérieurs devenus des classes de 6^e en 1947, qui ne figuraient pas en principe dans les statistiques des cours complémentaires, mais dans celles des écoles élémentaires. Les cursus des EPCI et des ENP ont de même été redéfinis et allongés dans de nombreux cas par l'inclusion des années préparatoires, devenus cette fois des classes de 5^e. Un autre type de prolongation des études concerne les élèves qui peuvent suivre les nouveaux cursus conduisant aux baccalauréats techniques, ou les élèves des collèges modernes qui préparent le baccalauréat et plus seulement le brevet élémentaire. L'examen des effectifs globaux ne permet donc pas de conclure immédiatement à une croissance de l'accès à la scolarisation secondaire, comme l'ont souvent fait les administrateurs de la période.

Des données plus précises permettent cependant de trancher en ce qui concerne l'accès aux études secondaires, même si les données sont, pour certaines années, fragiles. Elles montrent que la croissance des effectifs totaux de l'enseignement secondaire est en grande partie induite par les réformes antérieures à 1945 et par les remaniements des cursus dans l'immédiat après-guerre.

34. Voir « Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940 », art. cit., in *Les collèges du peuple, op. cit.*, notamment p. 83-109.

Un calcul des taux de scolarisation en 6^e par génération séparant les filles et les garçons (tableau 1) suggère en effet que, pour les garçons, l'essentiel de la croissance observée entre 1937-38 et 1950-1951 – 4 % – procède de l'absorption des EPS par l'enseignement secondaire. L'apport des ex-EPS autonomes aux taux d'accès en 6^e correspond à environ 3 %. Cette augmentation mise à part, il ne subsiste qu'une faible croissance, de moins de 1,5 %, de l'accès en 6^e pour les garçons entre 1937-38 et 1950-51 – une variation d'ampleur bien plus faible que ce que l'on observe (2,8 %) au cours des années 1927-1933³⁵. Compte tenu de la densification du réseau d'établissements et de la taille fortement déclinante des générations arrivant à l'âge de l'entrée en 6^e, on doit donc considérer que, à l'inverse de ce qu'affirmait la direction de l'enseignement

TABLEAU 1

Évolution des taux de scolarisation en 6^e, de 1937-38 à 1950-51

	Taille générations à la naissance G+F (en milliers) 11 ans plus tôt	Taux de scol. en 6 ^e second. G	Taux 6 ^e lycées et coll. class. G	Taux an. prép. EPS puis 6 ^e coll. mod. G	Taux de scol. en 6 ^e second. F	Taux lycées collèges class. F	Taux an. prép. EPS puis 6 ^e coll. mod. F
1937-38	767,5	6,50	6,50	(2,80)	3,58	3,58	(3,18)
1938-39	743,8	6,82	6,82	(2,94)	3,80	3,80	(3,50)
1939-40	749,3	6,10	6,10		3,24	3,24	
1940-41	730,1	5,30	5,30		3,26	3,26	
1941-42	750,0		6,49			4,15	
1942-43	733,9		6,55			4,48	
1943-44	722,4	8,02	4,64	3,38	6,96	3,42	3,54
1944-45	678,7	8,92	5,78	3,14	7,49	3,92	3,57
1945-46	677,9	11,37	8,27	3,10	8,20	4,46	3,74
1946-47	640,5	11,58	8,10	3,48	9,06	5,06	4,00
1950-51	612,4	10,88			10,40		

Sources : *Annuaire statistique de la France, y compris volume 1940-1945, et documents manuscrits conservés en 1975 par le service statistique du ministère de l'éducation nationale à Vanves.*

G : garçons ; F : filles ; mod. : moderne ; class. : classique.

Pour 1937-38 et 1938-39 les taux entre parenthèses correspondent à une évaluation des taux de passage par génération en année préparatoire d'EPS à partir d'une statistique conservée dans les archives de Marcel Abraham (AN 312/AP/5) et d'une estimation de la répartition par sexe. Ils sous-estiment les flux d'entrée dans les EPS, car certains élèves passaient par des cours supérieurs d'écoles primaires. Les taux d'accès à l'enseignement secondaire n'incluent les collèges modernes qu'à partir de 1943-44. Ils sont calculés en rapportant les effectifs de la 6^e au nombre de survivants à 11 ans de la génération estimés à partir du nombre de naissances vivantes sur le territoire métropolitain et des tables de Jacques VALLIN, *La mortalité par génération en France depuis 1899*, Paris, INED, 1973. Jusqu'en 1946-47, les taux sont légèrement surestimés pour les garçons et sous-estimés pour les filles, car les établissements de garçons scolarisent aussi parfois des filles. L'académie de Strasbourg est incluse jusqu'en 1939-1940, mais non pour les 5 années suivantes. En 1945-46, les effectifs comprennent les académies d'Alger et de Strasbourg.

35. Voir « Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940 », art. cit. Cette variation n'avait pas été, rappelons-le, perçue par les administrateurs de l'époque.

secondaire vers 1950, la croissance de la scolarisation en 6^e est très modeste pour les garçons, entre 1938 et 1950³⁶.

La croissance de la scolarisation des filles en 6^e au cours de la même période est plus marquée, même si l'apport des collèges modernes est proportionnellement plus important que pour les garçons : entre 1937-38 et 1950-51, les taux de scolarisation en 6^e passent de 3,6 % à 10,4 %, avec un apport des collèges modernes de 3,2 % environ. Le taux de scolarisation des filles dans des filières d'études pouvant mener au baccalauréat a ainsi presque triplé en 1950 par rapport à l'avant-guerre, et les taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire public sont devenus pratiquement égaux pour les deux sexes, ce qui indique l'abandon des pratiques antérieurement inégalitaires des familles en matière de scolarisation.

Les estimations concernant les flux de bacheliers confirment l'importance des conséquences de la transformation des cursus dans les EPS devenues collèges modernes. La proportion des bacheliers pour la génération née en 1927 était de 4,1 %, mais elle atteint 5,5 % pour la génération née en 1934, et 8,7 % pour la génération née en 1939³⁷. L'augmentation des effectifs dans les établissements secondaires dans les 7 années qui suivent 1943, est pour une grande part la conséquence de l'allongement des études induit par la possibilité de préparation du baccalauréat ouverte aux élèves des collèges modernes³⁸. La poursuite des études jusqu'à l'obtention du baccalauréat ne concerne cependant qu'à peine plus du tiers des élèves entrés en 6^e.

On ne dispose pas de statistiques des flux d'entrée dans les cours complémentaires. La croissance de ceux-ci est cependant évidente, ne serait-ce que parce que s'ouvrent de nouveaux cours complémentaires. Il faut relever que le coût supplémentaire pour les familles du passage par les cours complémentaires n'était pas nécessairement très élevé, à partir du moment où la scolarité obligatoire s'étendait jusqu'à 14 ans, comme le relève dans *L'éducation nationale*, une directrice d'école primaire de grande ville³⁹.

Entre 1951-1952 et 1958-1959, ce sont des générations de tailles très inégales qui accèdent à l'enseignement secondaire – exceptionnellement peu nombreuses pour la génération née en 1941 et exceptionnellement nombreuses pour la génération née en 1947. Comme dans la conjoncture semblable de l'entre-deux-guerres, les taux de scolarisation en 6^e ont crû lors de l'arrivée à l'âge de 11 ans des générations peu nombreuses (tableaux 2 et 3), mais il n'y a pas eu (comme vers 1932) un tassement notable lors de l'arrivée des générations postérieures

36. Antoine PROST (*Histoire de l'enseignement et de l'éducation, op. cit.*, p. 267-270) conclut également à la quasi stagnation des taux de scolarisation entre 1945 et 1950, sur la base d'un calcul qui porte sur les deux sexes confondus.

37. Voir *Population*, 22-5, 1967, p. 928-929.

38. La réforme Carcopino de 1941 était destinée à renforcer l'enseignement secondaire classique en affaiblissant les EPS, et certainement pas à augmenter les flux de bacheliers ou à favoriser une démocratisation de l'accès à celui-ci. Elle donne un exemple parfait de réforme ayant les effets opposés à ceux que visait son promoteur. Les mémoires de Carcopino sont évidemment silencieuses sur ce point.

39. *L'éducation nationale*, n° 19, 27 mai 1954, p. 31.

TABLEAU 2

Taux de scolarisation en 6^e (filles)

Filles	Taille générat.	Eff. 6 ^e lyc. pub.	Eff. 6 ^e cc. pub.	Taux 6 ^e lyc. pub.	Taux 6 ^e cc. pub.	Eff. 6 ^e lyc. priv.	Eff. 6 ^e cc. priv.	Taux 6 ^e lyc. priv.	Taux 6 ^e cc. priv.
1944-45									
1945-46	302 326	24640		8,15					
1946-47	288 425	24339		8,44					
1947-48	287 644								
1948-49	282 054								
1949-50	280 296		28250		10,08		7720		2,75
1950-51	278 825	28288		10,15		16564	8 147	5,94	2,92
1951-52	252 631	29676		11,75		16133	8 392	6,39	3,32
1952-53	238 904	33289		13,93		16906	8 637	7,08	3,62
1953-54	261 339	37104		14,20		18518	9 862	7,09	3,77
1954-55	282 349	40746	33328	14,43	11,80	20411	11 379	7,23	4,03
1955-56	283 671	43879	36384	15,47	12,83	21674	12 371	7,64	4,36
1956-57	291 445	50944	40897	17,48	14,03	22061	14 065	7,57	4,83
1957-58	390 671	65831	54457	16,85	13,94	25261	16 983	6,47	4,35
1958-59	407 634	73271	65523	17,97	16,07	28218	20 145	6,92	4,94
1959-1960	410 579	73273	73158	17,84	17,82	28759	22 619	7,00	5,51

L'estimation des taux de scolarisation en 6^e repose, pour ce tableau et le suivant, sur les effectifs d'âge donnés par les recensements et non sur la taille des générations corrigée par la mortalité comme dans le tableau 1. Les effectifs scolarisés dans les établissements techniques ne sont pas inclus.

Eff. : effectif ; lyc. : lycée ; cc. : cours complémentaire ; pub. : public ; priv. : privé.

plus nombreuses. La croissance de ces taux est rapide – autour de 1,5 % d'une année à l'autre – et elle concerne aussi bien les garçons que les filles. La croissance est similaire dans les cours complémentaires qui accueillent depuis 1950 (au moins) des flux du même ordre de grandeur que ceux qui entrent dans les établissements secondaires. La croissance des taux dans l'enseignement privé est plus lente, et elle est même inexistante dans le secondaire, privé de garçons, dont les taux varient simplement en raison inverse de la taille des générations, si bien que les taux de scolarisation en 6^e en 1949-1950 sont identiques à ceux que l'on observe dix ans plus tard. On peut donc conclure qu'au cours de cette seconde période, il existe une diffusion des scolarités prolongées, principalement par l'enseignement public, et plus encore dans les cours complémentaires que dans les établissements secondaires⁴⁰. Mais celle-ci n'est pas indépendante des activités

40. L'augmentation du niveau de vie pour une partie des classes populaires et pour les classes moyennes, ainsi que le développement des emplois urbains et la fréquence des promotions dans l'emploi (mise en évidence ultérieurement dans l'enquête « Formation Qualification Professionnelle » de l'INSEE sur la période 1959-1964) sont évidemment d'autres facteurs plausibles de l'augmentation de la fréquence des scolarisations prolongées. Mais il faut sans doute mettre au premier rang la rareté croissante des emplois accessibles aux jeunes, avec le déclin des emplois de l'agriculture. Selon une enquête de la direction de l'enseignement technique sur la population ayant 14 ans en 1948, sur 306 000 garçons 31 % pour-

TABLEAU 3

Taux de scolarisation en 6^e (garçons)

Garçons	Taille générat.	Eff. 6 ^e lyc. pub.	Eff. 6 ^e cc. pub.	Taux 6 ^e lyc. pub.	Taux 6 ^e cc. pub.	Eff. 6 ^e lyc. priv.	Eff. 6 ^e cc. priv.	Taux 6 ^e lyc. priv.	Taux 6 ^e cc. priv.
1944-45		28500							
1945-46	307 592	34681		11,27					
1946-47	292 344	33431		11,43					
1947-48	291 304								
1948-49	286405								
1949-1950	282 958		21050		7,44		4880		1,73
1950-51	281 905	29873		10,60		21848	5 153	7,75	1,83
1951-52	259 190	30857		11,90		20787	5 308	8,02	2,05
1952-53	245 353	34448		14,04		21573	5 463	8,80	2,23
1953-54	273 844	36910		13,48		22874	6 238	8,35	2,28
1954-55	294 796	41506	30585	14,08	10,37	24487	7 197	8,31	2,44
1955-56	292 554	44372	34017	15,17	11,63	25640	7 979	8,76	2,73
1956-57	303 423	49591	37700	16,34	12,42	25869	8 891	8,53	2,93
1957-58	406 003	65443	49831	16,12	12,27	28466	10 906	7,01	2,69
1958-59	423 200	71301	59662	16,84	14,10	31394	13 995	7,42	3,31
1959-60	427 508	72091	67560	16,86	15,80	32155	15 206	7,52	3,56

des administrateurs et de décisions institutionnelles comme la suppression de l'examen d'entrée en 6^e décidée en 1956.

Depuis 1937, la direction de l'enseignement du second degré tenait pour acquis que la scolarisation dans cet enseignement connaissait une croissance notable : l'une des premières évaluations des taux de scolarisation en 6^e fut réalisée par Gustave Monod, alors adjoint du directeur de l'enseignement du second degré⁴¹. En 1938, un rapport explique cette croissance par un « état de civilisation », le « prestige de l'instruction », et l'« effort normal des parents pour élever l'enfant, et l'élever, si possible, plus haut qu'ils ne l'ont été eux-mêmes »⁴². De nouveaux calculs de taux de scolarisation après 1945 débouchent toujours sur la conclusion d'une croissance de la scolarisation. La commission Le Gorgeu en 1952 estime, par exemple, que les taux de scolarisation en 6^e (lycées et collèges) ont crû de 7,1 à 11,7 entre les générations nées en 1932 et 1940, et ajoute

suivaient des études, 24,5 % travaillaient dans l'agriculture, 18,6 % étaient dans des emplois non agricoles et 25,8 % étaient inoccupés (données citées par J. LOUIS, « L'enseignement et les exigences de la vie moderne », *L'éducation nationale*, n° 23, 12 juin 1956, p. 1-4).

41. Voir AN F¹⁷ 17501, et notamment la communication de Monod sur la réforme du 19 février 1938 à l'Union Pour la vérité. Un calcul plus précis que celui de Monod, qui concluait à une augmentation notable des taux d'entrée en 6^e depuis le début des années trente, montre que les taux de scolarisation ont augmenté entre 1926-1927 et 1929-30, donc avant la période considérée par Monod, et qu'ils ont connu après cette date un léger tassement : voir « Les conditions institutionnelles... », art. cit.

42. Rapport non signé, sans doute de 1938, peut-être de Gustave Monod, in Archives personnelles de Marcel Abraham (directeur du cabinet de Jean Zay) in AN 312AP5.

qu'«il est difficile de dire si le phénomène ira croissant». Les affirmations concernant la croissance de la scolarisation sont plus péremptoires dans les années suivantes : les attendus du projet de réforme présenté par Jean Berthoin, en 1955, affirment que «les “taux de scolarisation” ont triplé en dehors de toute influence de la natalité (sic) de 1938 à 1953»⁴³. Le fait qu'il s'agit pour une bonne part d'une conséquence d'un remaniement institutionnel, l'absorption des EPS devenues collègues modernes dans le secondaire, est dorénavant passé sous silence ou oublié. Le facteur démographique qui contribue à cette croissance est ignoré.

L'augmentation de la fréquence des scolarisations prolongées est, pour les responsables du ministère, et notamment pour la direction de l'enseignement du second degré, un des éléments qui sous-tend les raisonnements et les décisions. Mais une conception nouvelle de l'avenir de la société française et de la place du système scolaire dans celle-ci apparaît dans les milieux qui contribuent à la définition de la politique scolaire. C'est ce point qui sera maintenant développé.

**LE PLAN, LA STATISTIQUE SOCIALE DE LA FRANCE, ET LA POLITIQUE SCOLAIRE :
LES CHANGEMENTS DANS LA CONNAISSANCE DE L'ÉTAT PRÉSENT ET DANS LES CONCEPTIONS
DE L'AVENIR DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE ET DE LA PLACE DE L'ÉCOLE**

L'un des attendus de la réforme que développe le rapport final de la commission Langevin – à côté du plaidoyer pour l'égalité devant l'instruction et des nécessités d'une organisation cohérente à substituer à un ensemble d'institutions disparates – est «l'adaptation de l'enseignement à la structure sociale». Cette «adaptation» se traduit notamment par la grande place que devrait occuper dans l'avenir l'enseignement technique, afin de résoudre «le problème du recrutement d'un personnel de plus en plus nombreux de cadres et de techniciens» – pour reprendre les termes du rapport de la commission.

Pour réaliser la prolongation de la scolarité à 18 ans qui était prévue, il aurait été évidemment nécessaire d'évaluer les capacités d'accueil nécessaires pour l'enseignement technique. La commission Langevin n'a pas longuement discuté cette question, peut-être moins faute de reconnaître sa pertinence que faute de données statistiques pour une évaluation précise. Quelques éléments statistiques furent apportés à la commission en janvier 1945 par un exposé du directeur de l'enseignement technique, Paul Le Rolland. Celui-ci évalue la répartition des effectifs à former :

«[...] en chiffrant à 350 000 une génération de garçons, en engager 150 000 dans les centres [de formation professionnelle] chaque année, faire sortir 100 000 travailleurs qualifiés au lieu de 30 000 aujourd'hui; 100 000 seraient employés non qualifiés pour le commerce ou

43. Conférence de presse de Jean Berthoin 20 mai 1955, in AN F¹⁷17505 (voir *L'éducation nationale*, n° 19, 26 mai 1955, p. 3-7). Un calcul effectué l'année précédente figure in AN F¹⁷ 17504. Un autre calcul – *L'éducation nationale*, n° 31, 26 novembre 1953, p. 3-8 – affirme que la scolarisation croît depuis 1938, en prétendant prendre en compte les effectifs des EPS jusqu'en 1942 sans fournir les données de base et sans distinguer filles et garçons.

l'industrie; 100 000 pris par les professions agricoles ou maritimes; 50 000 poursuivraient des études classiques ou modernes»⁴⁴.

Cette répartition impliquait, comme le remarque Le Rolland, d'augmenter les effectifs dans les centres de formation professionnelle (les futurs centres d'apprentissage) de 75 000 à 450 000.

La proportion retenue pour la part de l'enseignement technique par l'un des secrétaires de la commission Langevin, Roger Gal, dans un article de *L'éducation nationale* de 1946, est plus élevée que celle que retenait Le Rolland : Gal évalue à 1 enfant sur 10 la part à scolariser dans la filière générale de l'enseignement du second degré, attribuant les 9/10 (contre 6/7 pour Le Rolland) aux filières techniques⁴⁵. Rien n'indique que ces différences d'estimation correspondent à des opinions divergentes : il s'agit dans les deux cas d'évaluations grossières, proposées à partir de projections sur l'avenir en l'absence de données de base nécessaires à une évaluation précise. On peut relever que la conviction que l'enseignement doit concourir largement à la formation de la main-d'œuvre est, en 1945, presque unanimement admise. L'ancienne hostilité d'une grande partie du patronat à la formation en école n'a sûrement pas complètement disparu, mais elle ne trouve plus guère d'écho chez les hauts administrateurs et dans le personnel politique⁴⁶. L'objectif de formation de la main-d'œuvre – autant et souvent plus que celui de la démocratisation – inspire les différents projets de réforme élaborés à partir de 1947. Pour reprendre la formule qui figure dans l'un d'eux, en 1948 : « le but de l'école est double : initiation à la culture et préparation professionnelle, pour permettre à chacun la formation de l'homme et du travailleur qu'il est apte à devenir »⁴⁷.

Les ressources pour une connaissance statistique de la population française au travail sont pauvres jusqu'au milieu des années 1950. L'exploitation du recensement de 1946 n'apporte pas beaucoup d'informations, et celui-ci ne permet pas aisément des comparaisons avec les recensements précédents⁴⁸. Un système de catégorisation simple et stable de la population active fait défaut avant la création des catégories socio-professionnelles (CSP) de l'INSEE en 1951, et les résultats du

44. Paul LE ROLLAND, « L'état actuel de l'enseignement technique en France », in AN 71AJ63 séance du 4 janvier 1945.

45. Roger GAL, « L'avenir et les problèmes nouveaux de l'enseignement technique », *L'éducation nationale*, n° 5, 17 janvier 1946, p. 1-2 et 5.

46. Sur l'évolution des positions sur l'apprentissage en école, voir Philippe MARCHAND, « Patronat et apprentissage dans le textile. Une approche locale 1940-1971 » in B. CARRIER-REYNAUD (éd.), *L'enseignement professionnel et la formation technique, du début du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle*, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2006, p. 72-106.

47. Attendus du projet de réforme préparé par Édouard Depreux en 1948, in AN F¹⁷17503.

48. Sur le recensement de 1946, voir notamment Alain DESROSIÈRES, « Éléments pour l'histoire des nomenclatures socio-professionnelles », in *Pour une histoire de la statistique*, Paris, INSEE, 1977, tome 1, p. 155-230 (voir p. 176-180). Dans le cadre de ses activités de recherche au CNRS, et en relation avec le CERDET (le centre de recherche de la direction de l'enseignement technique) qui l'hébergeait, le sociologue Pierre NAVILLE a cherché à exploiter le recensement de 1946 pour comprendre les caractéristiques de la main-d'œuvre dans son ouvrage *La vie de travail et ses problèmes*, Paris, Armand Colin, 1954. Ses travaux ne sont jamais mentionnés par les responsables de la politique scolaire.

recensement de 1954 ne sont pas disponibles avant juillet 1955⁴⁹. La direction de la main-d'œuvre au ministère du Travail, en relation avec les travaux de la commission de la main-d'œuvre du Commissariat général au Plan, a cependant réalisé des enquêtes, dont les résultats sont publiés dans la *Revue française du travail* à partir de 1947. Celles-ci utilisent les catégories définies par les conventions collectives : manœuvres, ouvriers spécialisés et qualifiés, parfois ingénieurs, agents de maîtrise.

Les ressources pour une connaissance statistique du système scolaire sont également réduites. Jusqu'au milieu des années 1950, les principales statistiques scolaires sont liées à la gestion des établissements et elles sont tenues par des bureaux du ministère dépendant des différentes directions. Ces données disparates retiennent comme unité principale de compte l'établissement d'un type donné, et ne fournissent qu'exceptionnellement des distributions par âge et des indications sur les parcours scolaires suivis⁵⁰. Les *Annuaire statistiques de la France* sont le seul canal de publication, et il n'est pas aisé d'en extraire des séries homogènes. Une association, le Bureau Universitaire de Statistique (BUS), a été fondée en 1933 à l'initiative du ministre de l'Éducation nationale, De Monzie, afin de recueillir des statistiques sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. Elle constitue une sorte d'appendice du ministère dont le secrétaire général, Alfred Rosier, est devenu, en 1947, directeur de la main-d'œuvre au ministère du Travail. Le BUS est chargé en 1950 de la publication des statistiques de l'enseignement primaire. Les statistiques de l'enseignement technique sont tenues depuis 1945 par le Centre d'études et de recherches documentaires de l'enseignement technique, le CERDET. La centralisation du système statistique du ministère commence en 1957, avec la création d'un service technique de statistique scolaire auquel fut joint la même année le BUS et un peu plus tard le CERDET⁵¹. Une nouvelle publication de statistiques par le ministère commence en mai 1957. Elle publie dans les mois suivants des statistiques scolaires sur la période postérieure à 1950-1951. L'enrichissement des données recueillies sur les élèves a commencé un peu plus tôt avec l'élaboration des distributions des élèves de l'enseignement secondaire par âge en 1954-1955. Pour 1959-60, on dispose pour la première fois d'un calcul des taux de scolarisation en 6^e par département ; pour 1958-1959, les distributions d'origine sociale des élèves des établissements secondaire et technique selon un système de catégories adapté du code 1954 des catégories socio-professionnelles de l'INSEE sont publiées. Une partie de ces nouvelles statistiques

49. Je m'appuie ici sur des indications contenues dans les rapports d'activité de Pierre Naville au CNRS conservés dans les archives de celui-ci déposées au Musée social à Paris.

50. Des données sur l'origine sociale des élèves ont été collectées depuis 1936, mais elles sont peu diffusées : voir cependant *L'éducation nationale* n° 21, 11 juin 1953 p. 15. Pour une analyse détaillée du système des statistiques scolaires de la Troisième à la Cinquième République, voir Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE, Henri PERETZ, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 20-4, 1979, p. 669-702.

51. Voir Claude SEIBEL, « Les statistiques d'éducation et de formation », in Joëlle AFFICHARD (éd.) *Pour une histoire de la statistique*, tome 2, Paris, INSEE/Economica, 1987, p. 315-332.

sont directement liées aux « problèmes » de la période, notamment aux prévisions concernant les locaux dans un contexte de forte variation de la taille des générations et d'élaboration de réformes des filières scolaires.

Bien qu'il n'existe pas de statistique précise, la relation entre les sorties du système scolaire (estimées à partir des effectifs totaux des différentes filières) et les emplois à pourvoir, est considérée comme « déséquilibrée » après 1945. Comme avant 1940, les ouvriers qualifiés sont jugés faire défaut et certains diplômés, les licenciés en droit et en lettres, être trop nombreux. C'est ce qu'avance par exemple le directeur de l'INED, Alfred Sauvy, dans une note rédigée en 1946 à la demande de Jean Monnet pour la commission de la main-d'œuvre du Plan⁵² :

« La répartition professionnelle actuelle est défectueuse et accentue encore l'insuffisance quantitative. On constate en effet une pénurie de main-d'œuvre dans de nombreuses professions manuelles et un encombrement dans certaines professions non manuelles (commerce, professions libérales, fonctions publiques, etc.). Ce défaut d'adaptation qui est dû pour une large part aux préjugés nourris contre la profession manuelle s'accroît d'année en année et fait peser une grave menace sur la réalisation du plan d'équipement »⁵³.

La prise en compte des analyses du commissariat au Plan dans les raisonnements concernant la scolarisation dont cette note est la première trace, constitue un événement majeur par rapport à la politique suivie par le ministère de l'Éducation nationale. Cette intervention est apparue si naturelle dans les années suivantes que son importance et ses conséquences sur les finalités attribuées à la scolarisation et sur les raisonnements qui définissent cette politique a échappé à ceux qui étaient chargés de celle-ci. Elle correspond à l'introduction dans la définition de l'avenir de la société française, des nouveaux spécialistes des sciences sociales dont l'institutionnalisation prend place dans la même période. En ce qui concerne la politique scolaire, ce furent principalement Jean Fourastié et Alfred Sauvy qui jouèrent un rôle d'expert pour la politique scolaire, même si le sociologue Georges Friedmann participa à plusieurs commissions de réforme⁵⁴.

52. « Note de M. Sauvy à M. Monnet » 12 août 1946, in AN 80AJ75.

53. Une affirmation analogue figure dans l'intervention, à propos du budget de 1955, du député socialiste du Tarn Maurice Deixonne (un ex-normalien d'Ulm, ex-syndicaliste), qui plaide pour la « promotion de l'enseignement technique, industriel, et agricole, car enfin nous avons peut-être mieux à faire que de former une pléthore de bacheliers et de manœuvres-balais [...] », *L'éducation nationale*, n° 34, 30 décembre 1954, p. 16.

54. Alfred Sauvy (1898-1990), un polytechnicien, est, après 1945, directeur de l'Institut national d'études démographiques. Jean Fourastié (1907-1997), un ingénieur issu de l'école centrale et qui enseignait au CNAM, fut l'un des premiers à être recruté par Jean Monnet en 1946 pour le Commissariat au Plan. Il préside la commission de la main-d'œuvre pour le second Plan (1954-57) – dont le rapporteur est Claude Vimont de l'INED –, ainsi que pour les deux Plans suivants. Fourastié préside aussi la sous-commission « effectifs » de la commission de l'équipement scolaire, et affirme avoir, en cette qualité, « encouragé l'Éducation nationale à moderniser son appareil statistique ». En 1954 deux inspecteurs généraux de l'éducation nationale, ainsi qu'Alfred Sauvy, sont membres de la commission de la main-d'œuvre. Georges Friedmann (1902-1977), un ex-élève de l'ENS de la rue d'Ulm, agrégé de philosophie, est inspecteur général de l'enseignement technique en 1945, puis professeur au CNAM ; il fut l'un des principaux inspirateurs de la renaissance de la sociologie au CNRS après la Libération. Sur la contribution aux réformes scolaires de Sauvy, Fourastié et Friedmann : J.-M. CHAPOULIE, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, 64, septembre 2006, p. 124-125.

La direction de l'enseignement technique, mais aussi celle de l'enseignement du second degré s'interrogeaient sur les débouchés professionnels des études et la formation de la main-d'œuvre avant la création de la commission Le Gorgeu. En 1949, la revue officieuse du ministère, *L'éducation nationale*, publia deux articles sur la question de l'emploi et de son évolution⁵⁵. Le premier est une version grand public d'un article publié par Alfred Sauvy dans la revue de l'INED, *Population*⁵⁶. Il attirait l'attention sur les évolutions de la répartition de la main-d'œuvre par suite du « progrès technique » et souligne la tendance à « l'excédent de tertiaires sur les besoins actuels ». Cet excédent concerne les « manœuvres intellectuels », bacheliers ou anciens élèves de l'enseignement secondaire qui n'ont pas achevé leurs études. Sauvy dresse un tableau apocalyptique des conséquences de cette situation si elle perdurait (chômage, refoulement des femmes vers les activités ménagères, réduction de la productivité, dégradation des salaires, etc.), il rejette la solution de la planification autoritaire, mais plaide pour l'orientation professionnelle. Il souligne qu'il « importe que la culture cesse d'être un obstacle à l'exercice d'un métier technique ou manuel » et conclut sur « la nécessité d'une plus grande liaison entre l'université et l'économie ». On voit qu'il s'agit simplement d'une variante d'une opinion souvent formulée dans les années 1930. Deux mois plus tard, *L'éducation nationale* publia un article de Jean Fourastié qui présente quelques-uns des thèmes de son ouvrage récemment publié et qui connut une grande diffusion dans les années suivantes, *Le grand espoir du XX^e siècle*⁵⁷. Reprenant, comme Sauvy, les affirmations de Colin Clark concernant les tendances d'évolution des trois grands secteurs, Fourastié affirme que l'évolution des emplois suivra en France la même voie qu'aux États-Unis : une diminution du « secteur primaire », une diminution ultérieure du « secteur secondaire », et une croissance du « secteur tertiaire » des services. À la différence de Sauvy, Fourastié relève que « les métiers tertiaires exigent une instruction générale et technique », mais le point n'est pas commenté.

Les thèses de Sauvy et de Fourastié rencontraient les interrogations du directeur de l'enseignement du second degré nommé en 1951, Charles Brunold. Au cours des années qui suivent Brunold est l'inspirateur principal des projets de réforme présentés par deux ministres successifs, André Marie (d'août 1951 à juin 1954) et Jean Berthoin (de juin 1954 à février 1955)⁵⁸. Selon Brunold, il y a

55. L'analyse qui suit s'appuie sur le dépouillement des dossiers de préparation des réformes : AN F¹⁷ 17503 à 17509. *L'éducation nationale* reproduit de nombreux documents qui figurent dans ces archives et qu'on aurait pu croire destinés au seul ministre.

56. Alfred SAUVY, « L'enseignement et les besoins économiques », *L'éducation nationale*, n° 21, 20 octobre 1949.

57. Jean FOURASTIÉ, « L'évolution économique, le progrès technique et l'enseignement », *L'éducation nationale*, n° 26, 8 décembre 1949.

58. Brunold expose son point de vue dans de nombreuses « Notes au ministre » sur les projets de réforme des années 1952-1955 ; l'une d'elles figure dans *L'éducation nationale*, n° 14, 23 février 1953. Les dossiers de préparation des projets de réforme témoignent de l'influence de Brunold sur les projets de Marie (AN F¹⁷ 17504) et de Berthoin (AN F¹⁷ 17505). Le témoignage de FERREZ (*Au service... op. cit.* p. 45) confirme les relations étroites entre Brunold et Berthoin. Rappelons que le projet Marie (juin 1953)

un excès d'élèves dans l'enseignement secondaire, et cet excès nuit au caractère d'élite de cet enseignement qui doit fournir non pas des bacheliers, mais de bons étudiants pour les études supérieures. Ces élèves trop nombreux sont, selon Brunold, d'un niveau scolaire insuffisant, ce qui se marque dans la faible proportion des élèves entrés en 6^e qui parvient au baccalauréat. Brunold considère qu'il s'agit d'une conséquence du rattachement des EPS au secondaire, qui a inclus dans celui-ci une sorte de filière courte à côté de sa filière longue. Il affirme aussi que le niveau du baccalauréat est devenu insuffisant et en trouve une confirmation dans le fait qu'une grande partie des bacheliers qui entrent dans les universités ne parvient pas à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, ce sont les études supérieures de droit et de lettres qui croissent, alors que ce sont des licenciés de sciences qui font défaut (y compris en ce qui concerne le recrutement des professeurs). La solution à l'excès d'élèves dans l'enseignement secondaire est, selon Brunold, à chercher dans une orientation plus fréquente vers l'enseignement technique et dans le développement quantitatif de celui-ci – une solution qui semble avoir l'aval de la direction de l'enseignement technique. C'est ce que vise le projet de réforme rédigé par Brunold en 1952, avec sa filière d'études courtes dans l'enseignement secondaire et sa distinction de deux types de baccalauréats, dont l'un seulement ouvrirait l'accès aux études supérieures. Ce projet, devenu après des modifications le projet Marie, fut finalement récusé par l'Assemblée nationale – en apparence pour insuffisante ambition⁵⁹.

L'échec de ce projet débouche sur une nouvelle tactique suggérée par Brunold au ministre de l'Éducation nationale du cabinet Mendès-France formé en juin 1954, le sénateur radical de l'Isère, Jean Berthoin. Pour contourner les oppositions des syndicats d'enseignants et les rivalités entre directions du ministère, une commission – le « Comité d'études pour la réforme de l'enseignement » – est nommée par le ministre. Sa composition est originale : sous la présidence du recteur de l'académie de Paris, Jean Sarrailh, elle ne comprend pas de membres

proposait la création d'un cycle d'orientation de deux ans (classes de 6^e et 5^e), installé dans les établissements primaire, secondaire ou technique, débouchant sur les filières préexistantes auxquelles se serait ajoutée une filière secondaire « courte » de 5 ans ne permettant pas l'entrée dans l'enseignement supérieur. Le projet présenté par Berthoin en 1955, prolongeait la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans dès que les « possibilités » le « permettraient » ; il prévoyait de 11 à 13 ans un enseignement moyen « en vue de l'orientation », implanté dans les différents types d'établissements préexistants. Un troisième projet, préparé en 1956 par le successeur de Berthoin, René Billères, et rédigé par Louis Cros et Raymond Poignant, prolongeait la scolarité obligatoire à 16 ans à partir de la génération née en 1950. Il prévoyait la création d'établissements nouveaux où seraient implantées les classes de 6^e et de 5^e qui correspondaient à la période d'orientation. Chacun de ces projets comprend des mesures qui ne concernent pas directement les points examinés ici ; d'autres indications sur ces projets figurent infra.

59. René Billères, député radical et président de la Commission de l'éducation nationale à l'Assemblée Nationale en 1954, semble avoir joué un rôle actif dans le renvoi du projet, qui est certainement aussi interprétable en fonction de rivalités internes à la majorité parlementaire, d'ambitions personnelles, de tactique de syndicats d'enseignants, etc. Je laisse ici ce point de côté. Un épisode révèle la faible autorité d'André Marie sur les directeurs des différents « ordres » : la première étape de la préparation de la réforme opposa la direction de l'enseignement du second degré et celle de l'enseignement supérieur et se conclut par la signature d'un « protocole d'accord » entre les deux directions, publié dans *L'éducation nationale*, n° 16, 7 mai 1953, p. 5.

de l'élite universitaire, mais « des hommes hautement qualifiés par leur expérience professionnelle, l'étendue de leurs responsabilités et leurs connaissances humaines »⁶⁰. Il s'agit à la fois de scientifiques et de personnalités du monde économique, avec notamment un dirigeant moderniste d'une grande entreprise publique, qui ne participa que très peu aux discussions. Alfred Sauvy et Jean Fourastié figurent aussi parmi les membres, mais ni l'un ni l'autre ne semblent avoir été très actifs, d'après les procès-verbaux de la commission⁶¹. Cette commission est la première de ce type à donner dans ses débats une place importante à la question des débouchés professionnels des études⁶². Deux des rapports principaux sont présentés par des ingénieurs : l'un par Jean Louis, vice-président de la fédération des industries mécaniques, porte sur « l'organisation de l'enseignement en vue de son adaptation aux nécessités de l'économie et de la société contemporaine »⁶³ ; l'autre, par Raymond Boulenger, président de l'Association des anciens élèves de l'École centrale, porte sur l'enseignement technique. L'une des sources principales de ces rapports est le rapport publié peu auparavant par la commission de la main-d'œuvre du Plan que préside Fourastié⁶⁴.

Destiné à prévoir la main-d'œuvre nécessaire pour assurer la réalisation du second Plan, le rapport de la commission de la main-d'œuvre procède par extrapolation à partir de la situation du début des années 1950, et s'appuie sur des « avis » concernant les évolutions attendues dans différentes industries⁶⁵. Ses sources semblent se limiter aux données à l'enquête par sondage sur l'emploi réalisée chaque semestre par l'INSEE, à des données issues de l'enquête trimestrielle du ministère du travail sur l'activité économique, et à des données issues d'une thèse sur la situation actuelle des cadres, qui repose elle-même sur des données obtenues auprès de caisses de retraite⁶⁶. L'ensemble constitue une base certainement fragile pour prévoir l'avenir, mais on peut ajouter, même si celle-ci n'est pas mentionnée, l'enquête sur la maîtrise de l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) auprès de 400 entreprises qui faisait apparaître une faible proportion de diplômés parmi la maîtrise⁶⁷.

60. Formule employée par Berthoin lors de la discussion du budget à l'Assemblée nationale, *L'éducation nationale*, n° 35, 3 décembre 1954.

61. AN F¹⁷ 17506.

62. On peut comparer avec les exposés des motifs des réformes Depreux (1948) et Delbos (1949) – voir AN F¹⁷ 17503 – qui se soucient essentiellement des problèmes internes à l'éducation nationale et restent très vagues sur les débouchés.

63. Ce rapport a été partiellement publié : Jean LOUIS : « L'enseignement et les exigences de la vie moderne », *L'éducation nationale*, n° 23, 12 juin 1956, p. 1-4.

64. Sur l'élaboration des deux premiers plans d'équipement, voir Richard F. KUISEL, *Le capitalisme et l'État en France*, Paris, Gallimard, 1984 [édition en anglais en 1981], chapitres 8 et 9.

65. Rédigé par un maître des requêtes au Conseil d'État, Barjot, ce rapport constitue le n° 3, 1954 de la *Revue française du travail*. La commission de la main-d'œuvre avait pour vice-président le fondateur du BUS, Alfred Rosier, et comprenait deux inspecteurs généraux de l'éducation nationale, dont, à partir de mars 1954, le secrétaire de la commission de réforme nommée par Berthoin, André Le Gall.

66. Cette thèse a été ultérieurement publiée : François JACQUIN, *Les cadres de l'industrie et du commerce en France*, Paris, A. Colin, 1955.

67. « La maîtrise et son recrutement », *Métallurgie*, n° 408, 9 octobre 1954, n° 410, 23 octobre 1954 et n° 412, 6 novembre 1954. Un dossier de presse du CERDET en a diffusé en 1955 les conclusions.

L'une des principales conclusions du rapport de la commission de la main-d'œuvre est le manque à venir de cadres et de techniciens, alors que sont prévues une stagnation du nombre d'ouvriers qualifiés, une augmentation des ouvriers spécialisés et une diminution des manœuvres. Le rapport s'inquiète d'un risque de chômage si les objectifs de croissance n'étaient pas atteints : « c'est ainsi que la prolongation de l'âge de la scolarité se trouverait rapidement posée »⁶⁸. L'insuffisance du nombre de cadres formés par l'enseignement supérieur, et notamment des ingénieurs, est également relevée, mais sans insistance particulière⁶⁹. Le rapport contient un certain nombre de recommandations concernant l'enseignement, y compris sur ses méthodes, et se félicite de l'action de Brunold. Il ne faut donc pas conclure à l'influence univoque de ce rapport sur Berthoin, Brunold et sur les conclusions adoptées par le Comité d'études de la réforme, mais à la convergence, et peut-être à l'élaboration d'une sorte de compromis entre les deux parties : c'est d'ailleurs ce que suggère le mode de travail de Fourastié dans la commission qu'il préside au Plan⁷⁰.

Les années 1954-1956 sont marquées par des débats qui révèlent au grand jour les changements en cours de la représentation de l'avenir de la France. L'origine de cette nouvelle conjoncture se trouve en partie dans les travaux du Plan, qui diffuse des représentations de l'avenir très différentes des représentations auxquelles se référaient les milieux dirigeants de 1938 ou de 1946. L'exode rural est maintenant perçu comme inéluctable – par comparaison avec les États-Unis et l'URSS, et parce que l'agriculture doit augmenter considérablement sa productivité. L'attention se porte sur de grandes réalisations, comme le développement de la sidérurgie, l'électrification du réseau de chemin de fer, la construction de barrages hydroélectriques, les applications de l'énergie atomique – sujets d'articles publiés dans *L'éducation nationale* à partir de 1953, signés d'ailleurs par des rédacteurs impliqués dans les travaux du Plan. La croissance économique est considérée comme une tendance d'évolution à long terme, ainsi que les transformations consécutives du niveau et des modes de vie. Les termes « progrès technique » et « modernisation » reviennent en permanence dans les débats publics.

La recherche scientifique et l'enseignement scientifique font simultanément l'objet d'une attention croissante. Dans le contexte de la guerre froide et de la concurrence économique internationale, avec le soutien de quelques parlementaires, il existe une nébuleuse de partisans convaincus d'un financement accru de la recherche scientifique, du recrutement de chercheurs, de la formation d'ingénieurs en plus grand nombre. Le rapport sur l'exécution du 2^e Plan

68. *Rapport de la commission de la main-d'œuvre*, loc. cit., p. 154.

69. *Revue française du travail*, loc. cit., p. 134-135 : « L'économie éprouve un besoin croissant d'hommes de culture scientifique et expérimentale », et l'invocation de « besoins considérable » d'ingénieurs pour 1960-65, est fondée sur l'examen de la pyramide des âges de la catégorie.

70. Voir J.E.S. HAYWARD : « Le fonctionnement des commissions et la préparation du V^e Plan ; l'exemple de la commission de la main-d'œuvre », *Revue française de sociologie*, 8-4, 1967, p. 447-467.

d'équipement en 1955 souligne avec insistance le manque d'ingénieurs et de chercheurs, relayé par le président du Conseil supérieur de la recherche scientifique⁷¹. Le « manque d'ingénieurs » résulte de la conviction – nouvelle, mais jamais explicitée comme telle – que ceux-ci devraient être diplômés et du rapprochement entre le nombre d'ingénieurs de la population active et le nombre de diplômés d'ingénieurs décernés. Des physiciens, et notamment quelques professeurs de la faculté des sciences de Paris et des dirigeants du Commissariat à l'énergie atomique, semblent particulièrement actifs dans cette campagne. Ce mouvement apparaît au grand jour avec l'organisation d'un colloque à Caen en 1956 dans une faculté des sciences nouvellement reconstruite. Le physiologue Henri Laugier, professeur à la faculté des sciences de Paris et vétéran des militants de l'école unique d'avant 1940, a joué un rôle central d'intermédiaire entre les scientifiques et leurs soutiens politiques. Le mouvement réunit à la fois des partisans du développement de l'enseignement et de la recherche scientifique et des partisans d'une réforme de l'organisation scolaire visant à la démocratisation de l'enseignement⁷². Le colloque, auquel participent aussi des spécialistes des nouvelles disciplines de sciences sociales, dont Alfred Sauvy et Jean Fourastié, conclut à la nécessité urgente d'un investissement dans la recherche scientifique qui impliquerait le doublement en dix ans du nombre d'étudiants en sciences, le triplement du nombre d'ingénieurs formés et la multiplication par 10 du nombre de scientifiques. Une croissance de la scolarisation au niveau du second degré était évidemment un préalable à celle du nombre des étudiants en sciences. On ne peut-être surpris que le directeur de l'enseignement du second degré Charles Brunold, un agrégé de sciences physiques, et son entourage, qui comprend plusieurs hauts fonctionnaires de formation scientifique – Louis Cros, l'inspecteur général Baissas, Jean Ferrez – aient été attentifs à ces demandes⁷³.

C'est dans ce contexte de débats sur les impératifs du développement scientifique que s'inscrit l'action de René Billières, nouveau ministre de l'Éducation nationale du gouvernement du Front Républicain, sorti vainqueur des élections de 1956. Une nouvelle commission à l'intitulé significatif – « Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur » – est chargée de prévoir (selon les termes de l'arrêté) les « mesures susceptibles de permettre à bref délai l'admission sur la base d'un

71. *L'éducation nationale* répercute ces analyses dans deux articles : « On demande des ingénieurs », n° 1, 5 janvier 1956, p. 6-10 ; le second est signé du directeur du centres d'études nucléaires de Saclay, Jean DEBIESSE : « Savoir préparer l'avenir », n° 16, 3 mai 1956, p. 1-3.

72. Sur l'arrière-plan du colloque de Caen, voir Antoine PROST, « Les origines de la politique de la recherche en France, 1939-1958 », *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, 1, 1988, p. 41-62 (notamment p. 49-54) ; Vincent DUCLERT, « Le colloque de Caen, 1956 », *Historiens et Géographes*, 1998, 361, p. 337-360.

73. À partir de 1936 des scientifiques – Albert Châtelet, Paul Le Rolland, Paul Langevin – ont pris une place croissante dans la haute administration de l'éducation nationale et dans les commissions de réforme. Les littéraires ne sont certes pas complètement à l'écart des positions d'influence après 1945 – avec notamment après 1944 Marcel Durry, Jean Bayet, Edmond Faral, tous trois latinistes –, mais leur influence semble déclinante.

recrutement démocratique, d'un plus grand nombre d'élèves et d'étudiants dans les différents secteurs de l'enseignement, notamment dans l'enseignement supérieur, pour répondre aux besoins immédiatement prévisibles, en particulier dans l'ordre scientifique et technique»⁷⁴. La composition de cette commission est bien différente de celle de la précédente commission puisqu'on y trouve des organisations syndicales d'enseignants et des associations de parents d'élèves. Elle comprend également Waeles, le président du comité de formation de l'UIMM, le directeur de la main-d'œuvre au ministère du travail, Alfred Rosier, ainsi que Henri Laugier, Alfred Sauvy, et Georges Friedmann. Le ministre est souvent présent et intervient dans ses débats, pressant la commission de conclure sur les grands points de la réforme.

La question de la démocratisation occupe une place importante dans les travaux de la nouvelle commission. Elle n'était qu'à peine effleurée par la commission précédente : évoquée seulement lors de la présentation du Comité d'études pour la réforme de l'enseignement à l'Assemblée nationale en 1954 par une référence à une intervention à la Chambre de Maurice Deixonne qui rappelait que les universités ne recevaient que 3 % d'étudiants fils d'ouvriers, mais absente de la présentation par Berthoin à la presse de sa réforme, dans laquelle le terme démocratisation ne figure pas⁷⁵. Un exposé sur la démocratisation est par contre présenté à la nouvelle commission de 1956, accompagné d'un rapport écrit, dont le signataire est Raymond Poignant, conseiller technique au cabinet de Billères, après avoir occupé les mêmes fonctions dans les cabinets de Marie et de Berthoin. Poignant résume les résultats d'une enquête de l'INED qui porte sur l'orientation des enfants quittant l'école primaire avant la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire sur les enfants qui poursuivent leurs études. L'enquête faisait apparaître que de bons élèves de l'enseignement primaire d'origine populaire ne poursuivaient pas d'études après 14 ans⁷⁶. Selon le témoignage de Raymond Poignant, ce constat fut un argument décisif pour faire accepter par le Conseil supérieur de l'éducation nationale le projet de Billères⁷⁷.

Le premier rapport présenté devant la commission, rédigé par l'inspecteur général de sciences physiques Baissas, porte sur « la détermination des besoins immédiats prévisibles », c'est-à-dire sur la main-d'œuvre que doit former le système scolaire en fonction des évolutions en cours. Il s'appuie sur un rapport d'un autre inspecteur général, rédigé après un échange entre Brunold et Rosier à propos des débouchés à venir, et sur les travaux d'une commission de la main-d'œuvre juvénile du ministère du Travail, qui s'est elle-même appuyée sur les

74. Les procès-verbaux et les rapports de la commission Billères se trouvent in AN F¹⁷ 17507.

75. Voir le compte rendu dans *L'éducation nationale*, n° 19, 26 mai 1955, p. 3-7.

76. Alain GIRARD : « Enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire », *Population*, 9-4, 1954 : 597-634. Dans les dossiers de la Commission précédente, on trouve un tiré à part de cet article, qui ne semble pas avoir été lu.

77. Voir le témoignage de Poignant in Alain DROUARD (éd.) : *Le développement des sciences sociales en France au tournant des années soixante*, Paris, Éditions du CNRS, 1983, p. 49-52.

premiers résultats du recensement de 1954. Ce second rapport insiste sur la diminution de la main-d'œuvre agricole et sur l'insuffisant niveau d'instruction des cadres. Il conclut à la prolongation à 18 ans de la scolarité obligatoire en invoquant les risques d'une diminution de la main-d'œuvre du fait de l'automatisation et de l'arrivée sur le marché du travail des générations nombreuses nées après la guerre. Ce rapport avance lui aussi que le nombre de scientifiques formés est l'insuffisant, comme celui des ingénieurs et plus encore celui des techniciens. La discussion qui suivit sa présentation témoigne cependant des incertitudes concernant l'état actuel et à venir de la main-d'œuvre⁷⁸ : ainsi Alfred Sauvy affirme toujours qu'il existe un manque d'ouvriers qualifiés, alors qu'un ancien élève de l'École centrale, qui représente une association de parents d'élèves, pense au contraire qu'il y en a trop. Rosier remarque que le manque d'ingénieurs ne lui paraît pas établi. La conclusion pratique fut tirée par Raymond Poignant : « L'avantage du rapport de M. Baissas est de montrer qu'on ne risque rien à entrer dans la voie de la démocratisation car l'étendue des besoins est considérable ». À la séance suivante, Waeles apporta un nouvel élément en faveur de cette conclusion, en indiquant que dans l'industrie métallurgique, le nombre de manœuvres diminuait significativement, comme celui des ouvriers qualifiés et surtout comme la proportion d'ouvriers dans l'ensemble de la main-d'œuvre de cette industrie.

Un accord général sur le fait que, dans l'avenir, un niveau d'instruction plus élevé sera utile, sinon indispensable, conclut ces débats. La démocratisation de l'enseignement général n'apparaît donc plus comme une menace pour l'équilibre social, mais comme un moyen éventuel pour éviter un excès de main-d'œuvre. Le développement de l'enseignement technique n'est plus un objectif aussi exclusivement privilégié qu'il l'était jusqu'en 1955 : il ne faut pas seulement former professionnellement la main-d'œuvre, il faut aussi au préalable élever son niveau d'instruction générale. Ces attendus se retrouvent dans les argumentations des années suivantes, pendant la période de réalisation effective de la réforme.

Le projet de loi déposé par Billères n'était pas voté au moment de l'effondrement de la Quatrième République, et il fut abandonné. Mais quelques décisions avaient été prises : une augmentation significative du budget de l'Éducation nationale en prévision de la réforme (avec des mesures pour pré-recruter des professeurs) ; une réorganisation partielle du ministère, avec la création, destinée à accélérer la consommation des crédits d'équipement, d'une direction de l'équipement scolaire qui soustrayait les constructions aux décisions de chaque direction⁷⁹ ; la suppression de l'examen d'entrée en 6^e, qui définissait comme « normale » pour les élèves du primaire la poursuite des études dans le premier cycle.

78. Procès-verbaux, séances du 12 avril 1956 et du 17 avril 1956 de la commission in AN F¹⁷ 17507.
79. Voir Jean FERREZ, *Au service... op. cit.*, p. 62-63.

On voit maintenant deux éléments qui distinguent la réforme envisagée en 1945-1947 de celle qui débute à la fin des années 1950 : dans la seconde, la démocratisation de l'accès à des études prolongées est ce que permet – ou peut-être exige – l'évolution économique telle qu'elle est attendue par les élites modernistes, alors que, dans la première, le plan Langevin proposait une sorte d'utopie dans laquelle la répartition des aptitudes des jeunes générations se serait trouvée en adéquation avec la répartition des emplois dont l'évolution, laissée en dehors des questions examinées, était sans doute supposée lente.

Redevenu ministre de l'Éducation nationale le 1^{er} juin 1958, Jean Berthoin signa, en quittant ce ministère, le 6 janvier 1959, l'ordonnance qui marque le début de la transformation de la structure du système scolaire. Celle-ci reprend les principales dispositions du projet qu'il avait préparé en 1955 : elle prolonge à 16 ans la scolarité obligatoire, crée par juxtaposition dans les différents types d'établissements existants (gratifiés d'un nouveau nom), trois filières d'études pour les élèves de la tranche d'âge 11-16 ans. L'exposé des motifs ne met pas en avant la question de la « démocratisation » – le mot ne figure pas – mais on y trouve une allusion discrète à la nécessité d'un « inventaire exhaustif de nos ressources intellectuelles, actuellement incomplètement prospectées » : on reconnaît ici les bons élèves d'origine populaire ne poursuivant pas d'études post-obligatoires, dont l'existence était mise en évidence par l'enquête de l'INED. Un des problèmes délicats d'une réforme des filières scolaires pour la tranche d'âge 11-15 ans – le corps enseignant – n'est pas résolu – puisque chaque filière conserve son corps enseignant antérieur.

Deux autres questions, à terme encore plus importantes pour l'évolution de la scolarisation, ne sont pas tranchées par l'ordonnance : le mode de ventilation des élèves entre les différentes filières de scolarisation (« l'orientation ») ; l'avenir des élèves qui ne poursuivent pas d'études dans le premier cycle secondaire général. Les effectifs concernés ne pouvaient pas passer pour négligeables : en 1945, la commission Langevin avait découvert qu'une partie notable des élèves de l'enseignement primaire ne parvenait pas au niveau du cours moyen 2^e année (la classe qui précède l'entrée en 6^e). Au cours d'une discussion de cette commission, Senèze, secrétaire du SNI, souleva ce problème et avança que le tiers environ des élèves de 12 ans n'avaient pas les acquis scolaires nécessaires pour entrer en 6^e⁸⁰. Dix ans plus tard, une note de Brunold affirme que sur 100 élèves de 11 ans, 25 ne réussiront jamais dans l'enseignement secondaire, le sort de 50 autres étant indécis⁸¹. La question de la scolarisation des élèves pour lesquels l'entrée en 6^e n'était pas envisagée n'était cependant pas précisée par la réforme de 1959. En 1961, le nouveau directeur de l'organisation et des programmes scolaires, Jean Capelle, tenta – sans d'ailleurs y parvenir, non plus d'ailleurs que

80. Procès-verbal de la séance de la commission du 22 février 1945 in AN 71AJ63. Voir aussi « 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 1944-1951 », art. cit.

81. Note au 13 juin 1955 in AN F¹⁷ 17505.

ses successeurs – de définir une filière de scolarisation débouchant rapidement sur des emplois et qui se substituerait aux classes de fins d'études primaires de la période précédente.

L'élément le plus nouveau de la réforme de 1959 est la création, antérieurement envisagée, mais cette fois effectivement mise en place, de classes de 6^e et de 5^e dispersées dans les zones rurales. Elles furent implantées là où des locaux étaient disponibles. Une politique de ramassage scolaire (non envisagée en 1947) fut simultanément organisée. Le témoignage de Jean Ferrez suggère qu'il s'agit d'une idée défendue par Brunold⁸².

Comme le remarqua ultérieurement Jean Capelle, l'organisation adoptée par Berthoin ne permettait pas une orientation effective des élèves entre les différentes filières. Mais elle déséquilibrait suffisamment le système antérieur pour favoriser ce qui fut la réalisation de Capelle : la création d'un nouveau type d'établissement, le collège d'enseignement secondaire, dont l'organisation pédagogique était supposée permettre une orientation effective entre les différentes filières⁸³. Deux autres éléments sont apparus indispensables pour que la réforme entreprise atteigne les objectifs visés : une conjoncture budgétaire permettant un investissement massif dans la construction de nouveaux locaux scolaires et ainsi la création d'établissements autonomes pour la tranche d'âge 11-15 ans ; le démantèlement des structures administratives verticales autonomes par « ordre » – avec leur autonomie de gestion financière et un accompagnement d'intérêts catégoriels à la fois matériels et symboliques⁸⁴. Louis Cros, directeur de l'administration générale au ministère entre 1960 et 1964, prépara cette réforme déjà envisagée par Berthoin, puis par Billères, (dont il avait été directeur de cabinet), et celle-ci fut réalisée en profitant du départ à la retraite de deux des trois directeurs concernés⁸⁵.

On peut souligner qu'il existe une certaine continuité dans le personnel qui contribua au processus de réforme au ministère de l'Éducation nationale entre 1945 et 1964, de Gustave Monod à Charles Brunold, Louis Cros et un ensemble de hauts fonctionnaires qui furent leurs collaborateurs au ministère. On peut ajouter à cette liste Jean Capelle, recteur de Nancy de 1951 à 1954, même s'il n'a pas occupé de poste à l'administration centrale sous la Quatrième République, car, partisan déclaré de la réforme Langevin, il fut le responsable principal de l'étape suivante de la réforme entre 1961 et 1964⁸⁶.

82. Jean FERREZ, *Au service... op. cit.*, p. 54, 60-62.

83. Sur les réformes de la période 1962-68, voir Antoine PROST, *Éducation, société et politiques*, Paris, Seuil, 1992, p. 98-116.

84. Ces directions disposaient d'une dotation budgétaire, fixée après une négociation séparée de chaque direction avec la direction du budget au ministère des Finances.

85. Le troisième directeur en fonction, Charles Brunold, accepta de se « sacrifier » – selon l'expression de J. FERREZ, *Au service... op. cit.*, p. 69 – en étant promu au poste nouveau de « Représentant de l'Inspection générale auprès du ministre ».

86. Voir notamment les attendus de son hostilité au projet de réforme de Brunold dans une lettre du 3 mai 1953 adressée à celui-ci, in AN F¹⁷ 17504, ainsi que son article in *L'éducation nationale*, n° 30, 18 novembre 1954, p. 6-7.

* * *

On voit maintenant ce qui fut accompli sous la Quatrième République : non pas une réforme de l'organisation scolaire, mais plusieurs étapes importantes préliminaires à la réalisation de celle-ci⁸⁷. L'emphase de la question du titre de cet article était bien sûr excessive (une « révolution » ?), elle visait à attirer l'attention sur le caractère sommaire des interprétations qui ne prennent en compte que l'ajournement des projets ministériels successifs, et ignorent les obstacles institutionnels et sociaux à la réforme envisagée, ainsi que les évolutions tendancielle qui la rendirent possible, voire inéluctable.

J'ai en effet montré ici que plusieurs des conditions nécessaires pour qu'une réforme inspirée par le plan Langevin-Wallon soit réalisée n'étaient pas remplies en 1947 – même si les réformateurs de l'époque n'y portaient pas attention. Ils n'ignoraient pas, par contre, la nécessité d'un délai de plusieurs années pour réaliser complètement ce type de réforme.

Prolonger la durée de la scolarisation obligatoire impliquait que celle-ci se trouverait investie d'une sorte de fonction d'orientation professionnelle. Il fallait donc – puisqu'il s'agissait d'une politique d'État – une connaissance statistique de la structure professionnelle, ainsi qu'une appréciation des évolutions à venir. Cette condition ne commence à être satisfaite qu'au milieu des années 1950, avec les travaux du Plan et le développement corrélatif d'une statistique sociale de la population et des emplois au niveau national. L'organisation d'une croissance massive des effectifs impliqués par la prolongation de la scolarisation obligatoire exigeait des locaux nouveaux, le regroupement des élèves de la tranche d'âge 11-15 ans dans des circonscriptions scolaires plus larges que la commune dans les zones rurales, ainsi d'ailleurs qu'un recrutement massif d'enseignants⁸⁸. Le développement d'une statistique scolaire plus élaborée que celle dont disposait le ministère de l'Instruction publique sous la Troisième République et des délais pour l'arbitrage sur les implantations et la construction de locaux étaient certainement nécessaires.

L'élaboration d'une argumentation nouvelle – reposant sur l'extrapolation de tendances d'évolution de la main-d'œuvre et sur une conception nouvelle de l'avenir souhaitable – fut un élément décisif pour la réalisation politique de la réforme des structures scolaires. Le contraste est frappant avec la situation de 1945-1947, où cet avenir est indéfini. Mais il faut relever simultanément la fragilité des avis des nouveaux experts issus des sciences sociales, qui contribuèrent à la définition de cet avenir et qui, dans les discussions, se révèlent moins

87. Cette évolution n'est pas sans similitude avec celle qui, entre 1924 et 1941, a abouti à la transformation des EPS en établissements secondaires de second rang : voir *Les collèges du peuple, op. cit.*, p. 422-442.

88. Il ne faut pas passer sous silence la difficulté pour prolonger la scolarité, bien perçue par la commission Langevin, que représentait en 1945 le très grand nombre d'écoles à classe unique : en 1950 celles-ci sont environ 50 000 pour près de 70 000 écoles publiques. La possibilité d'assurer des transports scolaires dans les zones rurales, effective à la fin des années cinquante – le décret du 5 sept 1953 sur « l'organisation du groupement et du transport des élèves des écoles primaires » offre une première réglementation –, change les conditions de base d'une réforme impliquant une prolongation des études.

assurés et d'opinions plus diverses que ne le suggèrent les attendus des projets officiels⁸⁹.

On a vu que l'argument de la « démocratisation » de l'accès aux études longues a connu un sort variable selon les conjonctures politiques, et sans doute selon les administrateurs ou conseillers qui se saisirent de cette question. Son importance ne fut pas essentielle au cours de la période étudiée ici.

On doit souligner une certaine cécité à l'égard de leurs actions chez les hauts responsables administratifs du ministère, qui semblent ignorer tout ce que la croissance des effectifs scolarisés – qu'ils surestiment jusqu'au début des années 1950 – doit au fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire, et parfois à leurs propres décisions antérieures⁹⁰.

Relevons pour terminer l'ambivalence générale à l'égard de l'enseignement technique, dont fait preuve la plus grande partie, sinon la totalité, des réformateurs, qui sont presque tous en relation étroite avec la direction du second degré. Toujours disposés à prôner le développement de cet enseignement, ils lui destinent toujours en fin de compte les élèves jugés inaptes aux études générales. La séparation antérieure des filières de scolarisation assurait au contraire, spécialement aux Écoles nationales professionnelles qui recrutaient par un concours régional, un public sélectionné. La hiérarchie entre filières techniques et filières générales se trouva d'ailleurs renforcée dans les années suivantes, à l'inverse de ce qu'affirmaient souhaiter les réformateurs.

Jean-Michel CHAPOULIE

Université de Paris 1

UFR 12, Travail et études sociales

1, rue d'Ulm

75005 Paris

jm.chapoulie@wanadoo.fr

89. On peut aussi remarquer que les évolutions attendues connurent de sérieuses retouches dans la période postérieure, comme le montre par exemple la substitution aux certificats d'aptitude professionnelle (CAP) d'un nouveau type de diplôme, les brevets d'enseignement professionnel (BEP) plus généralistes, ainsi d'ailleurs que la reconnaissance ultérieure qu'une prévision des besoins de main-d'œuvre par métier était irréalisable.

90. Alfred SAUVY, et d'ailleurs l'ensemble des spécialistes de sciences sociales, ne sont pas plus clairvoyants : évoquant l'allongement moyen de la durée des études entre 1950 et 1957, celui-ci écrit (« La situation démographique et le développement économique » in *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Paris, IPN, 1960, p. 1159-1164) : « il s'agit là, notons le bien, d'un mouvement spontané qui résulte du désir des parents. Sans doute l'ouverture de nouvelles écoles a-t-elle favorisé ce mouvement, mais si cette extension avait été plus large, il eut été plus rapide encore, de sorte que loin d'être accélérée par la politique scolaire, la scolarité a été freinée par l'insuffisance des moyens mis à la disposition des enfants ».