
Réformes éducatives sous le Front populaire et mise à l'épreuve des normes professionnelles et pédagogiques. Le cas du livret Fontègne

Educational reforms under the Front populaire and tested against professional and pedagogical standards. The case of the Fontègne booklet

Jean-Yves Seguy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1282>

DOI : 10.4000/ree.1282

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jean-Yves Seguy, « Réformes éducatives sous le Front populaire et mise à l'épreuve des normes professionnelles et pédagogiques. Le cas du livret Fontègne », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1282> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1282>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Réformes éducatives sous le Front populaire et mise à l'épreuve des normes professionnelles et pédagogiques. Le cas du livret Fontègne

Jean-Yves Seguy¹

Résumé

Cet article s'attache à décrire les fondements et la mise en place d'un outil d'accompagnement des enseignants impliqués dans l'expérience des classes d'orientation, de 1937 à 1939 : le livret Fontègne. Cette expérience, instaurée sous l'impulsion du ministre du Front populaire, Jean Zay, avait pour objectif de préparer l'orientation scolaire des élèves à partir de l'observation des aptitudes mises en jeu dans la classe. Le livret Fontègne devait permettre aux enseignants de disposer d'un cadre les conduisant à repérer ces aptitudes. Cette approche supposait que s'installent de nouvelles normes pour enseigner, conduisant en principe à développer des pratiques inspirées de l'éducation nouvelle, en mettant les élèves dans des situations qui devaient leur permettre d'exprimer leurs aptitudes. Ces normes ont été confrontées à celles en vigueur jusqu'alors dans l'enseignement secondaire, suscitant de vifs débats. L'article se propose de rendre compte de la construction de ces normes émergentes et de leur confrontation aux normes installées.

Des travaux récents montrent toute l'importance d'une approche des réformes de l'enseignement pour appréhender et analyser les politiques éducatives (Prost, 2013 ; Poucet & Prost, 2016, Prost, 2016 ; Seguy, à paraître). Même si une histoire de l'école ne peut se réduire, comme le mentionne Antoine Prost (2013) à l'histoire de ses réformes, la manière dont elles se construisent, les obstacles auxquels elles se heurtent, le fait que certaines ne survivent pas à leurs concepteurs et défenseurs (réforme de l'amalgame en 1926 : Seguy, 2007, 2016), que d'autres traversent le temps (collège unique de 1975), alors que certaines sont précédées par les pratiques du terrain se constituant quasiment « sans que les politiques aient eu besoin de se mobiliser » (Prost, 2013, p.7, à propos de la mixité scolaire), offrent de précieuses indications sur le jeu complexe du politique et la manière dont s'imposent (ou ne s'imposent pas) les règles et normes associées à la réforme.

Les réformes, surtout si elles sont d'ampleur, s'accompagnent la plupart du temps de la mise en place de nouvelles normes auxquelles les personnels sont appelés à se soumettre. Le regard sur les réformes donne ainsi l'occasion d'interroger ces normes, leurs confrontations, les négociations nationales ou locales, ou les réajustements et accommodements auxquels donnent lieu les discussions relatives aux projets présentés. Ces interrogations sur les normes peuvent porter sur la manière d'enseigner, d'évaluer les élèves ou de concevoir le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. Nous traiterons conjointement tout en les distinguant deux grandes catégories de normes constitutives des normes d'enseignement : les normes pédagogiques et les normes professionnelles. Les premières sont liées au mode d'action en classe, à l'attitude de l'enseignant, en particulier au regard de la place laissée à l'activité de l'élève, aux conceptions de l'évaluation. Les secondes englobent les premières, mais renvoient plus largement à l'exercice du métier et à la conception que l'on peut avoir de son mode d'exercice au sein de l'institution scolaire. Nous choisirons de ne pas porter notre attention sur les normes idéologiques et politiques car cela nous conduirait à sortir du cadre de l'étude que nous proposons, renvoyant plus aux champs des valeurs et de la pensée, là où les normes ont plutôt à voir avec l'action. Pour Eirick Prairat (2012), auquel nous nous référons pour clarifier la notion de norme, « une norme vise à éliminer, à modifier ou à promouvoir certaines conduites ou pratiques » (p.39). Prairat précise par ailleurs qu'un « jugement de valeur [...] n'appelle pas

¹ Maître de conférences, Laboratoire « Éducation, Cultures, Politiques » (ECP), Université Jean Monnet - Saint-Étienne.

nécessairement un engagement » (p.36). Il y aurait donc un travail plus important de réinterprétation des valeurs pour définir les pratiques, là où la norme renvoie plus explicitement à certains comportements qu'il convient de mettre en œuvre. On peut toutefois considérer que les normes professionnelles se réfèrent en partie à des valeurs plus ou moins clairement énoncées. L'étude des éléments caractéristiques de la réforme permet alors de considérer les modalités d'émergence des normes. Prairat (2012, p.41) oppose à ce propos deux perspectives explicatives. L'une est fondée sur l'idée de discontinuité, mettant l'accent sur la nouvelle norme « comme pur arrachement par rapport à la normativité socio-morale ambiante ». L'autre « estompe ce moment d'arrachement, estimant plus raisonnable de penser que toute nouvelle norme s'appuie sur des régularités déjà à l'œuvre au sein du tissu social. » La réforme et les réactions qu'elle suscite, les conditions de construction des projets et de leurs critiques, les conséquences à court et à long terme du processus de changement, tous ces aspects de la réforme constituent autant d'occasions de saisir les indices de continuité et de rupture des normes en place. Comment les normes installées sont-elles intégrées ou mises de côté, prolongées ou niées, recomposées ou combattues lorsqu'émergent de nouvelles normes ?

Pour traiter ces questions, nous nous intéresserons à un projet de réforme présenté en 1937 par le ministre du Front Populaire, Jean Zay. Le point le plus novateur de cette réforme résidait dans l'instauration des classes d'orientation (ou sixième d'orientation) à l'entrée de l'enseignement secondaire. Elles avaient pour objectif de rassembler dans une même classe des élèves issus de différents horizons scolaires et sociaux, qui devaient avoir la possibilité, au terme de cette classe, de choisir de s'orienter vers une voie classique, moderne, ou technique. Cette réforme est particulièrement intéressante en ce qu'elle traduit la volonté ministérielle de combiner des préoccupations de démocratisation de l'enseignement, en changeant les finalités et l'organisation de l'école, et de transformation des pratiques pédagogiques en se référant en particulier aux préceptes de l'éducation nouvelle. Si cette réforme, mise en place à titre expérimental pour ce qui concerne les classes d'orientation, n'a pu se déployer du fait de l'entrée en guerre de la France en septembre 1939, elle a servi de modèle à de nombreux autres projets, en particulier celui des classes nouvelles en 1945. La transformation des normes d'enseignement que suppose le volet pédagogique de la réforme s'inscrit dans une volonté plus large de rénovation pédagogique, que l'on perçoit clairement dans les instructions officielles de 1938, qui font la part belle aux méthodes actives et à l'éducation nouvelle (Prost, 2003), et dans l'élaboration d'un outil mis à disposition des enseignants intervenant dans les classes d'orientation : le livret Fontègne. Ce livret devait, en suscitant l'activité des élèves, permettre de repérer leurs aptitudes afin de préparer leur orientation au sein de l'enseignement secondaire.

Nous montrerons dans cet article que les normes émergentes d'enseignement (pédagogiques et professionnelles) que suppose le projet Jean Zay, matérialisées par le livret Fontègne, se sont heurtées aux normes d'enseignement en place, qui ont freiné le processus de réforme. Nous caractériserons ces oppositions en distinguant celles qui portent sur la réforme des classes d'orientation et celles qui portent spécifiquement sur le livret Fontègne. Nous mettrons enfin en évidence le fait que ces normes émergentes sont le fruit d'une réflexion qui se construit tout au long du XX^e siècle (plaidant ainsi pour la deuxième option explicative exposée par Prairat en 2012). Elles constituent en outre le fondement d'une partie des normes d'enseignement qui se constituent après la Seconde Guerre mondiale et dont certains aspects sont encore présents au début du XXI^e siècle.

Pour mettre en évidence la manière dont ces normes pédagogiques et professionnelles ont pu être discutées dans le cadre du projet de réforme Jean Zay, nous analyserons d'une part le livret Fontègne lui-même et les documents d'accompagnement de cet outil, d'autre part les rapports du Conseil supérieur de l'instruction publique rédigés entre 1937 et 1939 (qui rendent compte des débats que la mise en place de la réforme suscite), et les relevés des auditions à la commission Enseignement de la Chambre des députés en 1937 (qui permettent de voir comment les représentants du monde politique, syndical et scientifique envisageaient la réforme).

1. La mise en œuvre des classes d'orientation en 1937

Le 5 mars 1937, le ministre du Front populaire, Jean Zay, dépose sur le bureau de la Chambre des députés un texte qui a pour objectif de réformer en profondeur les enseignements du premier et du second degré. La mesure phare de ce projet est constituée par l'instauration à titre expérimental de classes d'orientation à l'entrée dans l'enseignement secondaire. Il s'agit de contribuer à la démocratisation de l'enseignement en organisant un processus rationnel d'orientation, et en transformant les méthodes pédagogiques en référence à l'éducation nouvelle. Les élèves doivent bénéficier d'une année leur permettant de choisir une orientation vers l'une des trois options : classique (avec latin), moderne (sans latin) ou technique. Ces classes sont créées dans 45 établissements en octobre 1937.

Les choix d'orientation doivent être établis sur la base de la détection des aptitudes des élèves. La notion d'aptitude joue un rôle essentiel dans le monde de la psychologie scientifique et dans les réflexions fondant le projet de démocratisation de l'enseignement. La conception des aptitudes repose alors, dans cette période de l'entre-deux-guerres, sur une vision naturaliste pour la plupart des auteurs et acteurs politiques (Seguy, 2013). Dans une analyse rétrospective de cette vision, Antoine Léon (1980, p.152) résume ainsi cette position : « l'homme est doté de caractéristiques naturelles, stables, propres à déterminer le cours de son existence ». La création récente en 1928 de l'INOP (Institut national d'orientation professionnelle) aurait pu laisser penser que le recours aux tests psychotechniques (utilisés en particulier à ce moment pour préparer l'orientation professionnelle des élèves envisageant de quitter l'école) portés par de fortes personnalités scientifiques telles Henri Piéron et Henri Laugier allait de soi. Les débats menés tout au long de la préparation de la réforme, en particulier au sein du Conseil supérieur de l'instruction publique, ont donné à voir de fortes réticences et oppositions à l'intervention des psychologues au sein de l'institution scolaire. Le directeur de l'enseignement du second degré, Albert Châtelet, fait lui-même état des limites qu'il convient selon lui d'imposer à ce type d'intervention : « Il ne s'agit ni d'instituer des recherches de psychologie expérimentale ni même d'aboutir à une classification des esprits correspondant aux trois options prévues. Il s'agit plus simplement d'observer des enfants, de noter leurs réactions à l'égard des exercices qui leur sont proposés et d'en tirer des conclusions utiles. Cette tâche n'exige des éducateurs aucun effort que leur expérience pédagogique et leur sagacité ne leur permettent d'accomplir » (circulaire du 7 juin 1937).

Ce qu'affirme ici Châtelet, c'est la volonté de laisser aux enseignants une place prépondérante dans la détection des aptitudes et du conseil qu'ils pourront alors proposer aux familles. Nul besoin de recourir aux experts psychotechniciens (Seguy, 2013). La notion d'aptitude, qui ne faisait pas partie de l'appareil lexical du monde enseignant de l'entre-deux-guerres (si l'on excepte quelques expériences ponctuelles menées par exemple par Binet au début du XX^e siècle ou dans le cadre des travaux présentés par la Société Binet, sous l'impulsion de Charles Chabot et Edmond Locard dans les années 1910/1920) devait ainsi être utilisée par les enseignants concernés par la réforme. Le recours à de nouveaux concepts (celui d'aptitude) pour fonder les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants nous apparaît à cet égard comme un facteur susceptible de remettre en question, au moins partiellement, les normes d'enseignement en vigueur au début du XX^e siècle.

Châtelet conçoit toutefois que les pratiques des professeurs des classes d'orientation ne pouvaient pas demeurer inchangées dans un tel contexte et au regard d'une telle demande. Il importait donc d'imaginer une formation et de doter les professeurs d'outils leur permettant de mener leur mission à bien. Le ministère organisa donc un stage en octobre 1937 à destination des enseignants qui devaient intervenir dans les classes d'orientation, juste avant la rentrée et l'on présenta à cette occasion un outil conçu par Julien Fontègne : une grille de repérage des aptitudes, que l'on baptisa très rapidement « livret Fontègne ».

2. Julien Fontègne : à la croisée de deux univers, la haute administration de l'éducation nationale et la recherche scientifique

La position institutionnelle de Julien Fontègne explique pour partie les fondements du livret dont il est l'auteur. Julien Fontègne (1879-1944) est un « enfant du peuple » (Caroff, non daté)², d'une famille d'origine paysanne, fils d'un brasseur du nord de la France. Il gravit tous les échelons du monde de l'enseignement, de l'école primaire où il est élève, à la fonction prestigieuse d'inspecteur général. Il rencontre très tôt l'enseignement technique puis, fort de son expérience auprès de Claparède pendant la Première Guerre mondiale, il s'intéresse à l'orientation professionnelle. C'est dans ce cadre qu'il met au point de nombreuses fiches et questionnaires « pour normaliser le recueil d'informations » en vue de la préparation de l'orientation (Caroff, p.49).

Il fonde l'INOP en 1928 avec Henri Piéron et Henri Laugier. Julien Fontègne, qui a été nommé à un poste d'inspecteur général l'année précédente, puis détaché en 1928 en qualité d'adjoint pour l'enseignement technique du directeur de l'enseignement primaire de la Seine, bénéficiant du soutien actif d'Edmond Labbé³, offre ainsi à l'institut une assise administrative et politique complétant l'excellence scientifique portée par Piéron et Laugier.

Il peut ainsi se prévaloir d'une double appartenance, d'une part au monde scientifique, que son passage par l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève lui confère en partie, et d'autre part au monde de la haute administration de l'éducation nationale. Cette double appartenance est d'ailleurs sans doute renforcée par une double référence qui recoupe partiellement la première : celle de la psychologie scientifique, et celle de la pédagogie. André Caroff montre toutefois à ce propos que la situation de Fontègne au sein de l'INOP ne va pas sans poser quelques questions importantes, Henri Piéron tendant à le confiner dans son rôle de praticien de l'orientation.

Dans ce contexte, Fontègne, bien que défenseur d'une psychologie scientifique reposant sur l'utilisation des tests psychotechniques, met en avant les limites d'un usage exclusif de ces outils. Il affirme ainsi en parlant du test que « seul, il ne donne aucune garantie au point de vue de l'OP⁴ alors que considéré avec l'intuition, l'observation et le bon sens, il est des plus à recommander » (Fontègne, 1932, cité par Caroff, p.77). Intuition, observation et bon sens... ce sont justement les qualités qui devront être mises en jeu par les enseignants pour utiliser le livret Fontègne dans le cadre des classes d'orientation.

3. Le livret Fontègne

Le livret, tel qu'il est présenté lors du stage de septembre 1937, a été conçu sur le modèle d'autres outils élaborés dans la décennie précédente (Fontègne, 1925 par exemple).

■ **Un objectif :
créer des outils permettant aux enseignants de détecter les aptitudes**

Dans un contexte de montée en puissance du rôle de l'INOP, théâtre de l'élaboration et de la mise en œuvre des tests psychotechniques appliqués au champ de l'orientation professionnelle, il apparaissait possible de transférer au monde scolaire les principes de mesure mis en œuvre : définition et isolement d'un certain nombre d'aptitudes (motrices, verbales, spatiales...), standardisation des épreuves et de la notation, étalonnage des résultats⁵. Ce n'est pourtant pas

² L'essentiel de cette présentation biographique s'appuie sur ce texte de l'inspecteur général André Caroff.

³ Alors directeur général de l'enseignement technique.

⁴ OP : Orientation professionnelle.

⁵ Piéron définit ainsi en 1949 la notion d'aptitude : « L'aptitude est la condition congénitale d'une certaine modalité d'efficacité », et il ajoute plus loin : « normalement on doit provoquer les activités pour déceler les aptitudes, dont la notion a

la solution du transfert des outils de l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire qui est envisagée pour au moins deux raisons. En premier lieu, les réticences déjà évoquées, manifestées par Châtelet et ses collaborateurs à l'égard de l'usage des tests en général incitaient à envisager d'autres solutions. En second lieu, comme le précise Henri Piéron lors de son audition à la commission enseignement de la Chambre des députés, les experts de l'orientation sont encore en nombre très limité en 1937. L'INOP n'existe que depuis 1928 et les offices d'orientation professionnelle n'ont été officiellement créés qu'en 1922. De ce fait, il serait impossible de répondre à une vaste demande d'expertise psychotechnique sur tout le territoire français (dans l'hypothèse où l'expérience des classes d'orientation serait étendue). Henri Piéron propose alors un dispositif dans lequel seraient formés des instituteurs et des professeurs qui deviendraient techniciens de l'orientation, afin de réaliser les examens nécessaires aux décisions d'orientation. Il n'est pas possible de savoir au regard de la déposition de Piéron⁶ si ces enseignants seraient appelés à devenir des techniciens de la psychotechnique exclusivement ou s'ils conserveraient une fonction d'enseignant. Il s'agit vraisemblablement, pour le dirigeant de l'INOP qui manifeste immédiatement tout son intérêt pour l'expérience, de positionner son institut de formation dans le cadre de cette réforme en cours.

Il faut donc que les enseignants eux-mêmes soient en mesure de repérer les aptitudes des élèves. Yves Le Lay⁷, fervent défenseur de l'expérience des classes d'orientation, tente dans ses interventions au Conseil supérieur de l'instruction publique, de montrer en quoi l'activité quotidienne des enseignants serait peu affectée par une préoccupation de repérage des aptitudes des élèves. Il interpelle ainsi ses interlocuteurs : « On veut chercher des aptitudes ; acceptons une méthode de travail. Ne condamnons pas le principe des tests [...] Il s'agit de tester intelligemment les élèves et non de manière mécanique : il est possible d'apercevoir de bonne heure des tendances particulières même dans un devoir isolé donné dans une intention déterminée et sans tenir compte des places. Il y a une connaissance scientifique de l'enfant. Il ne faut pas avoir peur des expériences. Actuellement on oriente au hasard. Aucun danger à courir »⁸.

L'habileté de Le Lay réside ici dans le fait de présenter un propos nuancé sur les tests laissant entendre qu'ils peuvent être soumis à plusieurs usages et qu'il convient de les utiliser de manière intelligente. Il s'agit en outre d'établir un lien avec le cadre pédagogique et les modes d'évaluation habituels de l'enseignant, en évoquant l'utilisation d'indicateurs conçus à partir d'un devoir scolaire. Il poursuit sa tentative de démythification en montrant qu'au-delà de l'outil, le test peut contribuer à modifier la manière d'appréhender l'évaluation quotidienne des élèves. « Tout exercice scolaire est un test, s'il est donné dans une intention déterminée, s'il est destiné à juger non le résultat scolaire, l'acquisition de connaissances, mais les goûts et les tendances qui se manifestent dans les habitudes de travail de chacun »⁹.

Autrement dit, l'argumentation des défenseurs des tests psychotechniques¹⁰ ne repose pas ici sur l'idée d'une approche strictement scientifique confiée exclusivement à des experts psychotechniciens. Henri Piéron et Julien Fontègne eux-mêmes manifestent une certaine prudence sur ce point, puisqu'ils insistent sur la complémentarité et la collaboration nécessaires entre les enseignants et les spécialistes des tests. Il s'agit ainsi pour les acteurs du monde

une valeur essentiellement pratique : il s'agit de prévoir la réussite dans une activité intéressante et par là même complexe, envisagée le plus souvent sous une forme syncrétique assez confuse » (cité par Huteau & Blanchard, 2014, p.79). Il s'agit ainsi dans les tests psychotechniques, de concevoir des activités permettant de mettre en valeur les aptitudes diverses, verbales, motrices, spatiales, numériques, qui ne peuvent en aucun cas être réduites à des connaissances, en particulier de type scolaire.

⁶ Audition de M. Piéron à la commission enseignement de la Chambre des députés du 28 mai 1937, Archives nationales, C 15167.

⁷ Yves Le Lay (1888-1965), représentant élu des professeurs des collèges de garçons, licencié ès lettres, professeur au collège de Lannion lors de la session de mars 1937 du Conseil supérieur de l'instruction publique, son parcours de formation et son parcours professionnel, le conduisant, comme Julien Fontègne, à croiser la route d'Edouard Claparède, expliquent pour partie ses prises de position favorables à l'usage de la psychologie et des tests dans les classes.

⁸ Intervention de M. Le Lay lors de la session de mars 1937 du Conseil supérieur de l'instruction publique, rapportée dans *L'Information universitaire*, n°786 du 20 mars 1937.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Le débat porte sur les tests psychotechniques en général et non pas sur telle ou telle catégorie de tests. C'est bien le principe même d'un outil d'appréhension des aptitudes au moyen d'un questionnement standardisé qui est interrogé.

enseignant, avec la caution du monde scientifique, de minimiser la part strictement scientifique de l'outil pour établir un lien avec la pratique de la classe et au-delà, pour montrer que ces usages pourront modifier les attitudes des professeurs et améliorer la qualité de l'enseignement. De nouvelles normes pédagogiques et professionnelles sont ainsi appelées à se mettre en place, fondées sur le développement de pratiques d'observation fine des élèves, permettant le repérage d'un ensemble de comportements, indicateurs des aptitudes recherchées.

■ **Principes de construction du livret et organisation**

Le livret (ou fiche) scolaire¹¹ proposé par Julien Fontègne constitue une tentative emblématique de réponse à ce souci de rapprochement entre l'univers de la recherche en psychologie des aptitudes et celui des pratiques quotidiennes des enseignants.

Fontègne affirme que toutes les matières enseignées dans la classe d'orientation doivent contribuer à renseigner sur les goûts, les aversions, les connaissances (scolaires ou non) et les aptitudes diverses de l'élève (Fontègne, 1937a). Afin de ne pas effrayer les futurs utilisateurs, il met en avant la modestie qui doit présider à l'utilisation de cet outil qui ne doit être qu'un guide n'exigeant « nullement de réponses sèches, brèves et formelles » (p.55). Il souhaite ainsi démarquer le travail de l'enseignant du cadre de l'usage des tests généralement constitués, du fait du souci de standardisation, d'épreuves aux questions pointues, suscitant des réponses brèves facilement quantifiables et interprétables.

Les thèmes constituant le dossier sont les suivants (Fontègne, 1937b) :

- A- renseignements généraux,
- B- renseignements sur la valeur des connaissances acquises au cours de la classe d'orientation,
- C- observations faites sur les aptitudes mentales au cours de la classe d'orientation,
- D- observations faites sur le caractère et la personnalité au cours de la classe d'orientation,
- E- intérêts particuliers et talents,
- F- milieu familial,
- G- fiche médicale,
- H- fiche spéciale d'aptitude technique.

Les grandes catégories de la psychologie des grandes fonctions mentales étudiées dans la première moitié du XX^e siècle sont présentes dans le thème C : mémoire, attention, imagination, activité, fonctions intellectuelles. À ces aptitudes, Fontègne ajoute une notion plus pédagogique qu'il nomme : « expression verbale et écrite ».

■ **Un usage partiel de la psychologie scientifique**

Il nous apparaît que Fontègne a ainsi conçu un mode particulier d'usage de la psychologie scientifique, pour des raisons évoquées plus haut liées à son positionnement institutionnel. Il emprunte des notions au champ disciplinaire de la psychologie, tout en aménageant les épreuves de repérage des aptitudes aux pratiques pédagogiques des enseignants. L'usage du livret peut donc selon nous être considéré comme une pratique intermédiaire entre celle de l'évaluation par les tests stricto sensu et celle de l'évaluation des résultats scolaires habituellement déployée par les enseignants du secondaire dans leurs classes.

Il est en effet clair que les questions posées dans le livret supposent que l'enseignant fasse évoluer ses pratiques afin de permettre l'expression des comportements qu'il souhaite évaluer. Une part de liberté pédagogique lui est clairement laissée. Il doit pouvoir répondre aux questions du livret, relatives aux aptitudes de chaque élève, tout en conservant la responsabilité de l'action d'enseignement. Les investigations des capacités mnésiques par exemple conduisent à

¹¹ Selon les publications, on parle de la « fiche Fontègne », des « fiches Fontègne » ou du « livret Fontègne ». Cet outil est présenté à l'origine avec le titre « *Modèle de livret d'observations devant servir à l'orientation* ». Il comprend un document récapitulatif intitulé « *Modèle de fiche synthétique d'orientation* ». On notera que lors du stage de 1937, on parle plutôt d'une *fiche* scolaire d'orientation pour évoquer l'outil qui a été présenté et qui a donné lieu à échanges avec les stagiaires. Le livret renvoie plus à l'outil « fini » proposé par Julien Fontègne.

répondre à une question du type : « accuse-t-il une mémoire spéciale des nombres, des noms, des sons, des formes, des couleurs, des physionomies, des lieux ? ». Pour l'imagination, on demande si l'élève « imite facilement les gestes, les sens, les formes ». Pour les fonctions intellectuelles, on demande si l'élève a le goût de l'observation et ce qu'il observe de préférence. L'aptitude technique est appréhendée à travers des thèmes tels « la représentation spatiale », « l'intelligence mécanique », « la coordination des mouvements ».

L'emprunt à la psychologie demeure de notre point de vue très partiel. Les comportements analysés ne sont pas ceux qu'on approche dans le cadre des tests. Les épreuves de mémoire par exemple, portent habituellement dans les recherches de psychologie expérimentale (Nicolas, 1992) sur la mémorisation d'éléments relativement simples (syllabes, mots, associations de mots...), alors que le livret fait référence aux aspects plus complexes de la mémoire (on demande par exemple si la mémoire fournit rapidement à l'élève les renseignements dont il a besoin). Par ailleurs, il est saisissant de constater le caractère parfois vague et approximatif de certaines questions, peu compatible avec l'approche scientifique prônée par les défenseurs de la psychologie des aptitudes : « est-il capable de réflexion ? », « fait-il preuve de bon sens ? », « comment caractériseriez-vous son intelligence ; très bonne, bonne, moyenne, médiocre ? », « est-il capable d'initiative ? »

Le thème des fonctions intellectuelles constitue un exemple emblématique de cette configuration particulière. Il s'agit bien de procéder à une décomposition des actions pédagogiques, afin d'accéder aux dimensions cachées, elles-mêmes segmentées que sont les aptitudes.

Le livret propose de décomposer l'intelligence en sous-thèmes caractéristiques de l'idée d'aptitude : capacité de reproduction, appréhension d'une situation (saisit-il vite, lentement), compréhension, jugement. On comprend que pour utiliser cette grille, les enseignants devaient être attentifs à certains comportements sollicités par le questionnement du livret. Si l'on revient au propos de Le Lay cité plus haut insistant sur le fait qu'il s'agit moins d'appréhender des résultats bruts, que « les goûts et les tendances qui se manifestent dans les habitudes de travail de chacun » (Le Lay, note 8), il apparaît que la segmentation proposée par le livret devait conduire à un renouvellement pédagogique et à une finesse d'appréhension des aptitudes que Le Lay appelait de ses vœux. On peut ainsi considérer que les nouvelles normes pédagogiques et professionnelles qui doivent se mettre en place dans le cadre de ce projet sont fondées sur la nécessité de repérer les aptitudes des élèves à travers des situations pédagogiques variées permettant l'expression de comportements regardés comme des indicateurs des aptitudes. On comprend ainsi l'articulation entre les questions pédagogiques et les questions d'orientation, puisque c'est bien en modifiant les conditions d'observation des activités des élèves, que l'on estime être en mesure de repérer des aptitudes qui doivent fonder le conseil d'orientation donné en fin d'année. C'est sans doute là que réside la principale nouveauté : une articulation explicite entre forme de l'enseignement et promotion d'une logique d'orientation.

4. Les réactions

Le livret Fontègne a très rapidement suscité de vives réactions, souvent critiques. Les remises en cause portent essentiellement sur les difficultés d'utilisation, mais sont aussi l'occasion d'interrogations plus générales sur la logique du projet Jean Zay et les classes d'orientation. Pour repérer ces points de vue, nous avons en particulier analysé les rapports présentés au Conseil supérieur de l'instruction publique. Ces rapports s'appuyaient sur les comptes rendus que les chefs d'établissement envoyaient au ministère. Chacun des établissements ayant répondu aux investigations, nous disposons de nombreuses données faisant aussi bien état des statistiques d'orientation que des commentaires portant sur divers aspects de l'expérience, parmi lesquels les questions pédagogiques occupent une place notable. Si les commentaires sur le livret Fontègne, tels que livrés dans les rapports des chefs d'établissement, apparaissent assez limités, les considérations pédagogiques ont été en revanche systématiquement abordées dans l'ensemble des comptes rendus.

On peut ainsi relever trois grandes catégories de critiques : celles portant plus largement sur les classes d'orientation¹², celles insistant sur les difficultés d'utilisation, et enfin celles qui mettent en avant des interrogations sur la conception de l'orientation portée par le livret. Pour réaliser cette catégorisation, nous avons mené une analyse thématique à partir des rapports rédigés par Le Lay, ces rapports faisant eux-mêmes très souvent appel aux propos retranscrits de chefs d'établissement. Nous avons par ailleurs examiné les positions explicitement exposées par les membres de regroupements corporatifs du Conseil supérieur de l'instruction publique : corporations défendant les disciplines de l'enseignement secondaire (représentants des agrégés de lettres ou de grammaire par exemple). Nous n'avons pas quantifié les arguments, ceux-ci n'étant pas toujours présentés de manière homogène (dans le cadre des rapports, ou dans le cadre de débats menés au sein du Conseil). Il s'agissait ainsi moins de déterminer la part respective de chaque critique, que de repérer les idées énoncées et la manière dont elles s'articulaient entre elles.

■ ***Critique du livret Fontègne
comme révélatrice d'une remise en cause des classes d'orientation***

Des critiques émanent d'opposants plus ou moins affichés au principe des classes d'orientation, en particulier les représentants de corporations défendant les disciplines de l'enseignement secondaire, de la Société des agrégés, ou du SNALCC. Ces groupes de pression inscrivant leurs attaques dans le cadre de ce qu'André D. Robert a nommé « démo-élitisme » (Robert, 2005) souhaitent que les réformes ne se fassent pas au détriment de la qualité de l'enseignement secondaire, les disciplines étant selon eux organisées de telle façon que l'on puisse rendre compte des aptitudes des élèves sans avoir recours à des instruments empruntés à la psychologie¹³. Pour eux, les résultats obtenus dans les disciplines scolaires, en particulier en latin, devaient permettre seuls de détecter les aptitudes des élèves. Il y a bien ici confrontation entre deux normes pédagogiques et professionnelles, les unes portées par les défenseurs des classes d'orientation se caractérisent par une incitation au développement de nouvelles pratiques permettant aux élèves d'être plus actifs et de révéler ainsi plus clairement leurs aptitudes, alors que les opposants considèrent que les pratiques en place permettent déjà de mettre en évidence les aptitudes des élèves. On pourrait considérer qu'il y a ici un conflit de normes idéologiques et politiques. On ne peut pas exclure cette hypothèse. Comme le conceptualisaient Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun en 1976 à propos des réformes de l'enseignement postérieures à 1945, les acteurs et décideurs mobilisent divers registres de référence – des scènes – pour justifier leurs discours et leurs actions. Certains acteurs peuvent être conduits à masquer des champs de référence (par exemple, la scène économique ou corporative) pour mobiliser des champs susceptibles d'apparaître plus légitimes (par exemple, la scène pédagogique). On peut ainsi considérer que les champs politiques et idéologiques sont présents dans les critiques, mais qu'ils sont occultés par des arguments pédagogiques qui, dans un contexte où le ministre et ses conseillers sont fortement investis dans les questions de pédagogie, bénéficient d'une plus grande légitimité argumentative. Il apparaît toutefois que les clivages qui s'expriment traversent les oppositions politiques, la remise en cause du projet Jean Zay étant aussi bien portée par des représentants de la droite conservatrice, que par des forces progressistes, y compris dans le camp politique du ministre Jean Zay, puisqu'Hippolyte Ducos (enseignant, ancien rapporteur du budget de l'instruction publique, ancien sous-secrétaire d'État à l'éducation nationale en 1932-1933, membre du parti radical comme Jean Zay), ne manque pas une occasion de critiquer le projet et les risques qu'il fait porter (courir) à la qualité de l'enseignement secondaire.

¹² Nous n'abordons ici que les critiques des classes d'orientation formulées en lien avec la question de l'appréhension des aptitudes. Nous avons relevé par ailleurs (Seguy, à paraître) d'autres critiques (dans la presse générale et pédagogique) : perte de la spécificité de l'enseignement secondaire, perte du pouvoir des enseignants, risques d'erreurs d'orientation...

¹³ Pour une présentation détaillée des critiques formulées à l'égard des classes d'orientation, voir (Seguy, à paraître).

■ **Critique visant les difficultés d'utilisation**

Certains opposants au livret Fontègne sont par ailleurs favorables aux classes d'orientation. C'est le cas de certains chefs d'établissement qui, bien qu'engagés dans l'expérience, s'interrogent sur les difficultés de mise en œuvre.

Examinons les principales critiques que nous avons pu relever dans les rapports présentés au Conseil supérieur de l'instruction publique¹⁴. Le caractère très détaillé des aptitudes était supposé faciliter le travail des maîtres. Certaines réactions montrent qu'il n'en fut rien. Le rapport que présente Le Lay au Conseil supérieur de l'instruction publique en juillet 1938 cite à titre d'illustration de ce rejet, les propos du proviseur du lycée de Besançon. Celui-ci considère que ce livret est quasiment inutilisable malgré toute la bonne volonté des professeurs concernés. Il n'a été possible de répondre qu'à un petit nombre de questions, ce qui n'a permis de n'utiliser que des données jugées fragmentaires. C'est la raison pour laquelle, à Besançon, comme dans nombre d'autres centres (selon Le Lay), les enseignants ont eu recours à une fiche simplifiée élaborée au sein de l'établissement.

En réponse, Le Lay se livre à un plaidoyer en faveur du livret Fontègne. Il met en avant le fait que les fiches prétendument simplifiées compliquent contre toute attente le travail car elles sont trop imprécises pour permettre un conseil avisé en matière d'orientation. Comment, d'après lui, tirer une quelconque conclusion de l'observation relevée sur l'une de ces fiches indiquant « mémoire bonne » ou « mémoire passable ». Pour résoudre les difficultés posées par l'utilisation du livret Fontègne, Le Lay propose de recourir à l'usage des tests et de souscrire aux deux suggestions formulées par le proviseur du lycée de Besançon. Celui-ci ne souhaite pas en effet rejeter définitivement l'outil proposé par l'inspecteur général Fontègne (Il peut être délicat pour un chef d'établissement de remettre en cause le travail d'un inspecteur général). Il propose ainsi paradoxalement en apparence de compléter le livret par l'ajout d'un commentaire sur les meilleures méthodes d'observation des enfants d'une part, d'une série d'exercices types pouvant servir de modèles aux professeurs d'autre part. Le proviseur du lycée de Besançon résume ainsi son propos : « De plus, bon nombre de questions posées auraient demandé qu'on eût recours à des procédés d'investigation auxquels on est peu habitué et qui diffèrent un peu des procédés strictement classiques » (Rapport Le Lay, 1938).

Le rapport de l'inspecteur général Da Costa, également rédigé à l'occasion de la session de juillet 1938 du Conseil supérieur de l'instruction publique, précise encore les critiques. De fortes remises en cause sont adressées à cet outil jugé intéressant mais qui apparaît trop compliqué d'utilisation. Les retours d'enquête présentés évoquent tous une demande de simplification. Le chef d'établissement du centre de Laon se livre à un calcul qui ne peut effectivement que susciter questions. « Je n'opposerai à ce dossier que des difficultés d'exécution. Il compte 200 questions, soit pour nos 75 élèves, 15 000 auxquelles chacun de nos 6 professeurs aura à répondre, soit 90 000 réponses à récolter et à synthétiser. Je ne dispose d'aucun personnel pour ce travail gigantesque – Centre de Laon. »

■ **Des interrogations sur la conception de l'orientation**

Le responsable du centre d'Orléans dépasse quant à lui cette logique strictement comptable pour interroger le sens d'une telle utilisation en évoquant la possible confusion entre une logique d'orientation professionnelle et une logique d'orientation scolaire¹⁵, hypothèse accréditée par les propos parfois ambigus de Julien Fontègne qui n'établissait pas toujours une distinction très

¹⁴ Jean Zay et ses collaborateurs ayant d'emblée exprimé la préoccupation d'évaluer l'expérience des classes d'orientation, ils ont demandé à plusieurs représentants du Conseil supérieur de l'instruction publique (CSIP) (dont Yves Le Lay et l'inspecteur général Da Costa), de mener des enquêtes auprès des établissements, et de remettre et présenter un rapport détaillé à chaque fin d'année scolaire auprès du CSIP. Deux groupes de rapports ont ainsi pu être présentés en juillet 1938 et en juillet 1939.

¹⁵ Cette critique semble n'apparaître que dans un seul compte rendu de chef d'établissement, mais renvoie à une critique très fréquente adressée aux classes d'orientation, exprimant la crainte de l'instauration d'une orientation strictement professionnelle à l'entrée dans l'enseignement secondaire. On redoute (ou on feint de redouter) de voir des élèves de 11 ans en situation de devoir choisir un métier sur la base du repérage de leurs aptitudes.

nette entre les deux logiques. « De l'avis unanime des professeurs, ce dossier, très remarquable pour l'orientation professionnelle, ne peut que nuire à l'orientation scolaire, par l'infinie multiplicité de ses paragraphes et surtout par l'ironie qu'il attire sur les classes d'orientation – Centre d'Orléans. »

Ce texte nous semble révéler certaines railleries suscitées par l'usage du livret, cette hypothèse étant confirmée par un texte de Madeleine L. Cazamian (1938, p.118) qui livre un propos laissant imaginer la force des critiques : « c'était assez pour dérouter les esprits timorés, pour susciter de faciles indignations et de complaisantes moqueries ».

5. Une réforme propice à la confrontation de normes

La tentative de mise en place d'un outil – le livret Fontègne – à l'appui des pratiques des enseignants intervenant dans les classes d'orientation, constitue une occasion de considérer avec le recul de l'analyse d'un événement passé, les conditions de confrontation entre des normes émergentes (celles que suppose la mise en œuvre de la réforme des classes d'orientation et l'usage du livret Fontègne) et des normes installées (celles qui étaient propres à l'enseignement secondaire dans la première moitié du XX^e siècle). Nous proposons de caractériser et schématiser ces oppositions entre normes installées et émergentes à partir des critiques formulées à l'égard des classes d'orientation et du livret, considéré comme une expression emblématique de la sollicitation des nouvelles normes.

Il nous apparaît possible de repérer les points d'opposition entre ces deux groupes de normes en envisageant deux aspects définissant la situation d'enseignement : la forme de l'enseignement, qui renvoie plus à un questionnement sur les normes pédagogiques, et les fonctions de l'enseignement qui mobilisent plutôt les interrogations sur les normes professionnelles.

■ *La forme de l'enseignement : la place de l'activité de l'élève*

La forme de l'enseignement nous apparaît, dans les normes installées, référées à une vision de l'enseignement reposant sur un apprentissage mettant l'accent sur les savoirs notionnels et déclaratifs¹⁶. Les normes reposent ainsi sur l'ensemble des principes qui régissent la forme scolaire au sens où l'entend Guy Vincent (Vincent, 1980 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Seguy, 2018), en particulier avec la « primauté donnée, en matière d'apprentissage, à la conformité à des principes et des règles plutôt qu'à la démarche personnelle d'appropriation/construction des savoirs par le sujet » (Robert, 2006, p.251). Avec les normes émergentes attachées aux classes d'orientation, il s'agit plutôt de mobiliser des savoir-faire, et des aptitudes, en empruntant pour ce dernier terme à un champ de référence en plein développement, celui de la psychologie scientifique.

Les conceptions pédagogiques qui se dégagent de cette situation opposent en particulier les deux groupes de normes sur la question de la place de l'activité de l'élève. Dans le premier cas, l'activité est généralement renvoyée à des exercices d'application des leçons présentées en classe. Avec les normes émergentes, il y a une volonté affichée de mise en activité des élèves afin qu'ils puissent construire leurs savoirs et pleinement révéler leurs aptitudes. Les défenseurs des classes d'orientation se réclament de ce fait explicitement des méthodes actives et de l'éducation nouvelle.

■ *Les fonctions de l'enseignement : de la sélection à l'orientation*

Avec les normes installées, l'institution scolaire est un lieu de sélection. Il s'agit de soumettre les élèves à différentes formes d'examen, et de fonder ainsi la décision de passage dans la classe supérieure. La récente instauration progressive de la gratuité de l'enseignement secondaire

¹⁶ En référence à l'opposition usuelle entre « connaissances déclaratives » et « connaissances procédurales », distinction qui renvoie à la différence entre « savoir que » et « savoir comment ». Voir par exemple (Georges, 1985).

(1928 à 1930) s'est ainsi accompagnée de la mise en place de l'examen d'entrée en sixième (1933), qui barre la route « aux éléments indésirables » selon les propos du proviseur du lycée d'Annecy en 1933. « C'est à quoi nous invitent les circulaires ministérielles », affirme-t-il pour justifier sa conception¹⁷. Il en va de même pour le passage de chaque classe au sein de l'enseignement secondaire, il s'agit de s'appuyer sur les notes pour prendre la décision de passage, dans une logique de « tout ou rien ». L'entre-deux-guerres apparaît marqué par le passage progressif de l'idée de sélection à celle d'orientation au sein de l'enseignement secondaire. On passe ainsi d'un modèle de décision fondé sur le « tout ou rien » (résultats scolaires permettant ou non le passage dans la classe supérieure) à un modèle arborescent (résultats scolaires associés à une appréhension des aptitudes conduisant à opter pour différentes voies d'orientation au sein même de l'enseignement secondaire). Il importe dès lors de revoir l'organisation de l'évaluation qui, forte des travaux des années 1930 sur la docimologie et la pratique des tests, est reconsidérée en imaginant des formes d'examen plus standardisées : segmentation des savoirs et savoir-faire, standardisation des épreuves et de leur notation (Martin, 2002).

Conclusion

En créant les classes d'orientation et en sollicitant Fontègne, il s'agissait bien pour le ministre et ses collaborateurs de promouvoir des pratiques pédagogiques modernisées et d'assigner à l'institution éducative de nouvelles missions et de nouvelles normes d'enseignement fondées sur l'idée de repérage des aptitudes et de préparation de l'orientation.

Les injonctions ministérielles ne suffisent toutefois pas, on le sait, à modifier les mentalités et les pratiques. L'expérience des classes d'orientation a suscité d'emblée de fortes critiques, qui se sont amplifiées à partir du mois d'avril 1939, dès lors qu'il s'est agi d'étendre l'expérience à l'ensemble des établissements en France.

Même si la guerre n'a pas permis de vérifier dans le long terme les effets des oppositions au projet de réforme porté par Jean Zay, il apparaissait clairement au vu des prises de position de certains syndicats (Syndicat national autonome des lycées collèges et cours secondaires - SNALCC) et corporations d'enseignants (Société des agrégés, Société franco-ancienne)¹⁸, que les normes nouvelles suscitaient de fortes résistances d'une partie du corps professoral, et que la lutte serait rude pour les intégrer dans les pratiques (Seguy, à paraître).

Cette étude révèle ainsi la forte opposition à un projet, d'enseignants qui souhaitent maintenir un équilibre installé de longue date, tant sur les formes de l'enseignement, que sur ses fonctions. Le *démo-élitisme*, concept forgé par André D. Robert (2005) ; Seguy (à paraître) semble bien rendre compte de cette attitude conduisant parfois à des alliances entre enseignants aux convictions politiques opposées, mais aux conceptions éducatives convergentes. Par cet oxymore, Robert met en évidence une attitude idéologique associant un souci de démocratisation de l'enseignement à une défense militante de la culture secondaire traditionnelle. « Tout en prétendant vouloir l'élargissement des bases sociales du recrutement des élèves, le démo-élitisme pose d'emblée et a priori l'autonomie, la supériorité et la distinction définitive du secondaire » (Robert, 2005, p.328). Les types de critiques du livret Fontègne que nous avons pu relever (critiques renvoyant à une remise en cause plus générale sur les classes d'orientation, critiques sur les difficultés d'utilisation ou sur les conceptions de l'orientation) semblent constituer à cet égard un réservoir d'arguments que les contempteurs de l'expérience, craignant une atteinte à l'égard des normes pédagogiques et professionnelles caractéristiques de l'enseignement secondaire, peuvent utiliser au gré des alliances conjoncturelles auxquelles ils participent.

¹⁷ Archives départementales de la Haute-Savoie - 1 T 940. Voir (Seguy, 2009).

¹⁸ Il convient de noter que d'autres organisations soutiennent le projet, en particulier certaines enseignantes membres de la Société des agrégées, et des syndicats en cours de constitution tels le SPES (Syndicat des professeurs de l'enseignement secondaire – prédécesseur du SNES), affilié à la FGE (Fédération générale de l'enseignement), ou le SGEN (Syndicat général de l'éducation nationale), à cette époque, affilié à la CFTC (Confédération française des travailleurs chrétiens).

Il convient toutefois de noter, en considérant les politiques éducatives qui ont suivi cette expérience après la guerre (classes nouvelles, réflexions liées au plan Langevin-Wallon...), une évolution des cadres de pensée, favorisée par le projet de réforme des classes d'orientation, et en amont, par les idées et expériences sur lesquels il repose.

Le livret Fontègne, si rapidement abandonné et oublié, a sans doute eu un rôle limité dans l'évolution des pratiques des enseignants, mais les principes qui le fondaient, en mettant l'accent sur l'éducation nouvelle, en transformant les cadres d'évaluation et en segmentant les savoirs à enseigner, ont vraisemblablement contribué à modifier les normes de référence. On peut ainsi considérer, revenant sur la question posée par Prairat (2012), que la construction des normes, même si elle doit se concevoir dans un jeu d'opposition conduisant parfois de fait à des ruptures, ne peut s'imaginer qu'en considérant le prolongement de questionnements qui se transforment au contact des réalités locales.

L'analyse de l'évolution des réformes éducatives a ainsi tout intérêt à intégrer dans son système d'explication, l'appréhension de la manière dont les normes se construisent, se stabilisent, se transforment, en particulier lorsqu'elles sont confrontées à des normes potentielles et divergentes. Cette articulation entre réformes et normes permettra sans doute d'appréhender les politiques éducatives – y compris les plus récentes – avec une acuité conceptuelle renouvelée.

Références

- CAROFF André (non daté), *Julien Fontègne (1879-1944) : un pionnier de l'orientation professionnelle*, Document non publié
- CAZAMIAN Madeleine L. (1938), « Autour de l'orientation scolaire », *Pour l'ère nouvelle, revue internationale d'éducation nouvelle*, n°136, janvier, p.117-119.
- DONEGANI Jean-Marie & SADOON, Marc (1976) « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945. Analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, n°6, p.1125-1146.
- FONTÈGNE Julien (1925), « L'orientation professionnelle », *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°42, p.337-338.
- FONTÈGNE Julien (1937a), « La fiche scolaire d'orientation », dans *Les classes d'orientation*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, p.54-55
- FONTÈGNE Julien (1937b), « Modèle de livret d'observations devant servir à l'orientation », dans *Les classes d'orientation*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, p.93-110
- GEORGES Christian (1985), « Comment conceptualiser l'apprentissage ? », *Revue française de pédagogie*, n°72, p.61-70.
- HUTEAU Michel & BLANCHARD Serge (2014), « Henri Piéron, la psychologie de l'orientation professionnelle », *Bulletin de psychologie*, n°533(5), p.363-384.
- LÉON Pierre (1980), *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, Presses universitaires de France.
- MARTIN Jérôme (2002), « Aux origines de la "science des examens" (1920-1940) », *Histoire de l'éducation*, n°94 | 2002, p.177-199.
- MOLE Frédéric & SEGUY Jean-Yves (2015), « Une psychologie scientifique pour les instituteurs ? L'exemple des filiales Binet de Lyon et de l'Ain (1910-1928) », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.48, n°2, p.11-30.
- NICOLAS Serge (1992), « Hermann Ebbinghaus et l'étude expérimentale de la mémoire humaine », *L'année psychologique*, vol.92, n°4. p.527-544.
- POUCET Bruno & PROST Antoine (2016), « La réforme en éducation au XX^e siècle en France », *Carrefours de l'éducation*, n°41, p.11-15.

- PRAIRAT Eirick (2012), « Considérations sur l'idée de norme », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2012/1 (vol.45), p.33-50.
- PROST Antoine (2003), « Les instructions de 1938 », dans Antoine Prost (éd.), *Jean Zay et la gauche du radicalisme*, Paris, Presses de Sciences Po, p.193-208.
- PROST Antoine (2013), *Du changement dans l'école ; les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil.
- PROST Antoine (2016), « Réformes, rapports et commissions », *Carrefours de l'éducation*, n°41 (La réforme en éducation au XX^e siècle en France), p.17-29.
- ROBERT André D. (2005), « Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965) », dans Pierre Caspard, Jean-Noel Luc & Philippe Savoie (éds.), *Lycées, lycéens, lycéennes ; deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, p.317-329.
- ROBERT André D. (2006), « Une culture contre l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'État ? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir », *Paedagogica Historica*, vol.42, N°s 1 & 2, p.249-261.
- SEGUY Jean-Yves (2007), « Les classes "amalgamées" dans l'Entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°159, p.47-58.
- SEGUY Jean-Yves (2009), « Des concours des bourses à l'examen d'entrée en sixième : démocratisation et sélection dans l'enseignement secondaire pendant l'entre-deux-guerres. Regards sur l'Isère, la Savoie, la Haute-Savoie et les Hautes-Alpes dans le cadre législatif français », dans René Favier, Serge Tomamichel, Julien Coppier & Yves Kinossian, *Une école à la mesure des Alpes*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p.161-175.
- SEGUY Jean-Yves (2013), « Aptitudes, disciplines scolaires et orientation, entre approches pédagogique et psychologique », dans Bruno Garnier, *Problèmes de l'école démocratique, 18^e-20^e siècle*, Paris, CNRS Éditions, p.153-174.
- SEGUY Jean-Yves (2016), « L'amalgame : une réforme inaboutie », *Carrefours de l'éducation*, n°41, p.47-64.
- SEGUY Jean-Yves (dir.) (2018), *Variations autour de la « forme scolaire » - Mélanges offerts à André D. Robert*, Nancy, Presses universitaires de Lorraine.
- SEGUY Jean-Yves (à paraître), *Des idées à la réforme : Jean Zay et l'expérience des classes d'orientation 1937-1939*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- VINCENT Guy (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT Guy, LAHIRE Bernard & THIN Daniel (1994), *L'école prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.