

Nathalie Bulle (2008), Vers un renouveau du collège unique ?, *Cahiers français*
« Le système éducatif et ses enjeux », n°344, p. 37-42.

Vers un renouveau du collège unique ?

Le collège unique répond à un idéal de démocratisation de l'enseignement et d'égalisation des chances par le rassemblement des parcours en premier cycle au sein d'un même établissement et leur unité fonctionnelle¹.

Il est devenu peu à peu un enjeu social suivant les principes d'une rénovation pédagogique qui ne lui est en aucun cas consubstantielle. Le progressisme éducatif qui en a investi les représentations opère une disjonction injustifiée entre savoirs « savants » et « savoirs utiles dans la vie ».

Au terme de ce mouvement de transformation conceptuelle qui a progressé pendant près de trois décennies, l'égalité des chances n'est plus conçue comme le développement maximal des habiletés intellectuelles et l'ouverture de l'accès à l'élite scolaire. Elle est redéfinie dans le projet d'inculcation d'une culture commune, conçue comme préparation à la vie dans une société démocratique. L'instruction ne représente plus le moyen fondamental de l'intégration sociale : les objectifs scolaires et des objectifs de socialisation sont tenus pour étroitement imbriqués.

Unir n'est pas uniformiser, et n'impose pas non plus la dissolution des disciplines intellectuelles et culturelles. La différenciation pédagogique, version « progressiste », repose sur l'abandon des enseignements exigeant une transmission cumulative des connaissances. Elle retourne ses objectifs contre elle-même en privant les élèves des bases structurées sur lesquelles se construisent leurs savoirs, et s'autonomise leur pensée.

La survie des idéaux qui animent le collège unique passe par la rupture avec les choix réalisés depuis près de deux décennies et l'affirmation de sa mission première, le développement des habiletés intellectuelles et de la culture générale.

Du collège comme seul établissement d'accueil au collège sans filières

L'expansion de l'enseignement secondaire a été marquée au tournant des années soixante par le décret du 6 janvier 1959 qui a prolongé la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Cette mesure qui n'intéressait que les enfants âgés de 6 ans cette année-là entrant au cours

¹ Cette notion d'unité fonctionnelle se surajoute implicitement à l'idée du collège unique pour en rendre effective l'unité interne. Elle assure l'existence de passerelles entre parcours scolaires potentiellement différenciés (par niveaux, options, modules etc.) en fonction des évolutions individuelles.

préparatoire, se trouvait effective 8 ans plus tard, c'est-à-dire en 1967. L'accession au second degré offerte à tous s'est concrétisée par l'unification des établissements d'accueil des élèves issus de l'école primaire. Cette unification avait, dans le projet gaullien, pour but de rendre plus juste l'organisation de l'orientation. Les collèges d'enseignement secondaire (CES) créés en 1963 ont remplacé peu à peu les Ecoles primaires supérieures (EPS), les collèges modernes, les cours complémentaires et les premiers cycles des lycées. La population des collèges de 1,2 million en 1958-59, a atteint 3 millions en 1972-73. Un gigantesque effort de construction nouvelle a parallèlement été entrepris au rythme d'un établissement par jour, pour couvrir le pays d'un réseau complet du nouveau type d'établissements.

La constitution de filières...

L'hétérogénéité des niveaux scolaires justifia la constitution de filières. Les collèges d'enseignement général (CEG) créés par le décret de 1959 et offrant un enseignement général court étaient provisoirement maintenus tandis qu'étaient créées les classes dites de transition, et le cycle terminal pratique. Ce dernier fut remplacé par les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) en 1971. Les élèves étaient ainsi orientés entre trois grandes voies, suivant des proportions approximatives de 40%, 40% et 20%, en fonction de leur niveau de réussite scolaire. Les élèves de la filière I (type lycée) poursuivaient en général leurs études dans le second cycle long ; les élèves de la filière II (type CEG) dans le second cycle court après la classe de troisième ; ceux de la filière III (classes de transition, CPPN, CPA etc.), s'ils ne parvenaient pas à réintégrer les filières I ou II, ou à intégrer une filière de l'enseignement professionnel, sortaient du système éducatif.

Un palier d'orientation important existait à l'issue de la classe de 5^e ; Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) préparé en 3 ans à l'issue de la classe de 5^e, et dont le remplacement avait été prévu en 1963 par le brevet d'études professionnelles (BEP), sera provisoirement maintenu et recréé par les lois du 16 juillet 1971. Par ailleurs, le statut des enseignants était différent d'une filière à l'autre (agrégés et certifiés de la filière I- professeurs d'enseignement général de collège de la filière II (PEGC)- maîtres de la filière III).

A partir de 1968, le rapprochement des voies I, II et III a conduit à fondre les horaires et les programmes des classes de type I et II, puis à proposer au début de 1973 un renforcement des enseignements dans les classes de type III.

...et leur suppression

Le projet (1974) attaché au nom du ministre de l'Education nationale Joseph Fontanet prévoyait la suppression des filières, la création d'un corps unique d'enseignants, et la mise en place de groupes de niveaux pour certaines matières permettant des actions de compensation ou de soutien. Cette organisation devait se prolonger dans le second cycle par un baccalauréat modulable par niveaux et matières. Le projet a rencontré de multiples oppositions, notamment celle des lycéens.

René Haby, qui a succédé à Joseph Fontanet, a proposé un nouveau projet de réforme fusionnant les filières du collège et mettant en valeur les apprentissages techniques et pratiques. La réforme a été promulguée par la voie législative le 11 juillet 1975 et fut effective à la rentrée 1977. Les CES et CEG ont été unifiés en « collèges », tandis que les filières étaient supprimées et que s'y substituait un système d'enseignements optionnels. Le palier d'orientation à l'issue de la classe de cinquième est néanmoins resté important jusqu'en 1985.

Les classes hétérogènes du collège Haby n'ont pas conduit à l'intégration des élèves des anciennes filières III. L'organisation de groupes par niveau-matière dans le cadre de la « Rénovation des collèges » (rentrée 1988) a donné lieu à de nouvelles expériences de diversification. L'impossible progression au même rythme des groupes de niveaux, sauf à définir un programme noyau, a tendu à mettre ce type d'organisation en échec. La mise en place des quatrièmes et troisièmes technologiques dès 1984 dans les lycées professionnels (LEP devenus LP en 1985), par transformation des classes de quatrième et troisième préparatoires au CAP, avait pour vocation d'offrir un enseignement adapté aux élèves ayant besoin d'un enseignement concret, tout en permettant des retours dans les cursus classiques pour les meilleurs dossiers. Dans le prolongement de la rénovation du collège engagée depuis la rentrée 2001, ces classes ont été fermées à la rentrée 2005.

La marginalisation de la voie III : une pédagogie qui s'est « retournée contre ses objectifs »

René Haby avait, dit-il, « inventé » l'organisation des CES en trois filières, lorsqu'il était directeur de la pédagogie au Ministère de l'éducation nationale en 1962. Il avait à cette époque préconisé l'introduction des méthodes « actives », n'imposant ni programme ni horaire par discipline, dans les classes de type III destinées aux élèves « qui n'avaient pu être admis dans le cycle d'observation, et qui, pour des raisons diverses, souffraient d'un retard scolaire sans pour autant relever de l'enseignement des classes de perfectionnement » (instructions du 15.7.63). Les objectifs d'une telle formation étaient d'obtenir un éveil

intellectuel chez des jeunes qui se trouvaient en situation d'échec scolaire, et combler les lacunes de leur formation primaire. Cette pédagogie se serait, d'après Haby², « retournée contre ses objectifs » en rendant plus improbable la réinsertion de leurs élèves dans les cursus traditionnels.

En effet, alors que la distinction des classes I et II s'est estompée progressivement, les horaires et les programmes de ces classes étant déjà rendus communs depuis 1968, les élèves des classes de type III ne réintégraient les cursus I ou II qu'en proportion de 1 élève sur 7 en moyenne, et le plus souvent avec un redoublement en sixième. Ces résultats, compte tenu de l'inadéquation d'une même approche pédagogique pour assurer aussi bien un « éveil » intellectuel que résorber des retards scolaires, n'étaient pas pour autant à considérer comme un échec. Quant à ceux qui poursuivaient une seconde année de transition en cinquième III- et dont l'effectif se grossissait d'élèves venus de sixième I-II, la diversité des contenus de formation qui leur étaient proposés ne permettait qu'assez exceptionnellement de retrouver les correspondances jugées indispensables à l'insertion dans les cours des enseignements de type I-II.

Pour augmenter les chances de réintégrer la voie classique pour les élèves des classes de transition, un rapprochement des formations de type III avec celles des classes de type I et II, notamment dans les disciplines où la progression n'était possible qu'en s'appuyant sur des acquis antérieurs fortement structurés (mathématiques, français et langue vivante) était en projet au début des années 1970.

Une institution fragilisée par la critique sociale

« Les critiques les plus vives adressées à l'école l'accusent de refléter et de reproduire la société de son temps » (René Haby, 1981)

Les sciences humaines étaient marquées au début des années 1970 par l'approche structuraliste issue de la linguistique et, en sociologie, par les interprétations de nature culturaliste, notamment dans la lignée néo-marxiste de la sociologie bourdieusienne. Une des voies majeures de réinterprétation du marxisme a en effet été de considérer que le capitalisme n'était pas seulement le produit de l'organisation économique du travail, mais aussi du système idéologico-culturel. Les explications culturelles et idéologiques devenaient

² René Haby, *Combat pour les jeunes français*, Paris, Julliard, 1981.

essentielles dans l'explication de la constitution et du maintien des rapports de pouvoir au sein de la société : « Défenseurs traditionnels d'une idéologie égalitaire, les enseignants vont subir une formidable crise de conscience à constater la distance qui sépare cette idéologie des réalités qu'on leur dévoile : du primaire au supérieur, les chances de réussite scolaire sont inégalement réparties entre les enfants en fonction de leur milieu d'origine, et ne se trouvent garanties qu'aux « héritiers », issus des classes « socio-culturellement » développées (qu'on confond volontiers avec les classes aisées) ; les maîtres qui véhiculent le langage, les formes de pensée, la culture de la « classe dominante » sont les outils inconscients de cette terrible machine qui, en fait, maintient les privilèges, assure la perpétuation de l'ordre social établi et transforme les inégalités sociales en 'castes scolaires'... »³

Dans une société qu'il percevait comme de moins en moins soumise aux hiérarchies et aux disciplines formelles, René Haby entendait montrer qu'il en allât aussi de même pour l'école et ses méthodes. Cette assimilation des formes pédagogiques et de leurs objectifs sociaux caractérise les méthodes d'enseignement auxquelles il accordait crédit. Elle inspire sa riposte aux diagnostics en grande partie erronés des « causes » de l'inégalité des chances⁴.

Avec la transformation structurelle que représente la fusion des filières du collège, le texte du projet Haby annonce la « modernisation » de ce dernier. Par une réorientation de la philosophie générale du premier cycle, le ministre entendait adapter les enseignements à l'hétérogénéité des esprits et compenser les problèmes attribués alors aux « handicaps culturels ». Ainsi, à l'unité structurelle que représentait le principe du collège unique s'est greffé le principe d'une rénovation pédagogique qui ne lui est pas inhérente mais qui allait peu à peu être présenté comme sa condition. Le collège Haby accordait encore la priorité à l'instruction et à l'égalité des chances. Pour l'heure, les mathématiques devaient rester maîtresses en matière de « formation générale de l'esprit », mais la mission éducative des « humanités modernes » était profondément réinterprétée : il ne s'agissait plus de former les

³ René Haby, *Combat pour les jeunes français*, Paris, Julliard, 1981, p.80-81.

⁴ A cette époque Raymond Boudon venait de démontrer que les causes majeures de l'inégalité des chances étaient inhérentes à la stratification sociale. Cette dernière, en différenciant les sens subjectifs des décisions scolaires et choix d'orientation, affecte de manière récurrente les parcours scolaires. Cf. Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, A.Colin, 1973 et « Les causes de l'inégalité des chances scolaires » in R.Boudon, N.Bulle, M.Cherkaoui, *Ecole et Société - Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001. Des analyses ultérieures ont montré que les paramètres institutionnels contribuant à une diminution de l'inégalité des chances sont les exigences académiques, la qualité du corps professoral, la clarté des normes scolaires, le leadership des chefs d'établissements etc. Michael Rutter M., *Fifteen Thousand Hours, Secondary Schools and their Effects on Children*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1979; James S.Coleman, *Equality and Achievement in Education*, San Francisco, Westview Press, 1990.

esprits au contact de savoirs spécifiques, mais de leur offrir un « bagage culturel » au service des problèmes de la vie quotidienne opposés aux préoccupations de futurs spécialistes.

Une école affaiblie par des responsabilités qui la dépassent

« 15 à 20% des élèves issus de l'école primaire se trouvent dès la fin du CM2 en situation d'échec scolaire à peu près définitif... On ruine le dispositif d'enseignement pour eux, sans parvenir à ce qu'ils en tirent profit. »⁵

Les rapports d'évaluation, quelques deux années après la mise en application de la réforme, observent que le dispositif mis en place a été peu à peu dévoyé de ses objectifs de départ. La constitution de classes hétérogènes s'appliquait surtout à l'ensemble indifférencié constitué par les ex-filières I et II, tandis que les élèves de l'ex-filière III tendaient à rester réunis en classes homogènes. Le renoncement progressif à reconduire la réforme s'explique, lit-on, par le désarroi, l'épuisement et la démoralisation des professeurs face à la classe unique. Les témoignages de 250 chefs d'établissement, révélaient que la contestation avait presque complètement disparu, faisant place à un malaise diffus fait de désenchantement, de renonciation et de désintérêt. La réforme allait aussi loin que beaucoup d'enseignants le souhaitaient dans des voies « égalisatrices ». Mais la confrontation entre le mythe et la réalité avait été rude, et les enseignants se trouvaient « piégés » par des difficultés pédagogiques qu'ils ne soupçonnaient pas. D'après une grande majorité des principaux interrogés, le soutien était utile pour les élèves faibles ou moyens, mais s'avérait rigoureusement inutile pour les élèves ayant des difficultés graves. Pour les premiers l'hétérogénéité pouvait être bénéfique, pour les seconds un enseignement adapté leur permettant d'avancer à leur rythme semblait nécessaire. Le soutien prévu par la loi Haby a donc été vraisemblablement dispensé en priorité aux élèves qui pouvaient encore espérer suivre, les plus faibles étant- cette expression était alors récurrente dans les témoignages recueillis, « les grandes victimes de la réforme ». Au niveau des classes de quatrième les options (technologie, langue vivante 1 renforcée, langue vivante II, langue ancienne) ont été utilisées pour abandonner la notion même de classe indifférenciée.

Une disjonction injustifiée entre savoirs « savants » et savoirs « utiles dans la vie »

⁵ Jean Binon, Inspecteur général de l'Éducation nationale, *La réforme des collèges : situation en 1979-80*, décembre 1980.

A l'idéal d'égalisation des chances par l'unité du collège, s'est progressivement substitué celui de l'inculcation d'une culture commune conçue comme préparation à la vie dans une société démocratique, plutôt que comme formation de l'autonomie du jugement par la connaissance. La formation du citoyen, mise en avant, est pensée incompatible avec la transmission de cultures spécialisées. Cette évolution rompt avec les idéaux des Lumières qui nourrissaient en grande partie la tradition républicaine de l'école.

« *L'enseignement disciplinaire doit... être mis en perspective sociale... Quel intérêt des mathématiques, de la linguistique, de la physique, etc., pour la formation générale du citoyen ? Quel intérêt pour la formation professionnelle?* »⁶... « *Le Collège connaît aujourd'hui des difficultés profondes : entre l'Ecole primaire et le Lycée, il a du mal à trouver sa place ; les savoirs qui y sont enseignés sont déjà trop complexes pour être directement articulés aux pratiques sociales de référence des élèves et ces derniers sont encore, pour beaucoup, insuffisamment formés et mobilisés pour être capables de leur 'donner du sens' »*⁷...

Du rapport Legrand de 1982, de la loi d'orientation du 10 juillet 1989⁸, aux propositions du rapport Dubet formulées en juillet 1998, en passant par les rapports du Conseil national des programmes de 1991 et de 1994⁹, cette évolution s'est appuyée sur l'idée que le collège était en échec, représentait une étape encore mal définie de la scolarité obligatoire et en quête d'une identité propre. La forte hétérogénéité des collégiens a été mise en exergue et rapportée à la diversité en termes de maturation intellectuelle, mais aussi à des déterminismes sociaux tenus pour massivement responsables des différences d'attitudes des élèves vis-à-vis des savoirs. Les enseignements de type académique, justifiés par les besoins de l'enseignement des disciplines, étaient accusés d'être inadaptés à la population des collèges. Il s'est agi de les redéfinir à l'aune de leur utilité sociale, autant qu'il était permis de mesurer cette dernière.

Cette disjonction entre les savoirs « savants » et les savoirs « utiles dans la vie » est purement spéculative. L'appréhension et la compréhension du « réel » s'appuient sur une réalité reconstruite au moyen de la conceptualisation et de l'abstraction. Or les savoirs dits

⁶ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique, Rapport au ministre de l'Education nationale*, Paris, La Documentation française, 1982, p.125.

⁷ *Propositions du CNP pour l'évolution du Collège*, novembre 1991.

⁸ La loi de 1989 dite loi « Jospin » a notamment organisé le découpage de la scolarité en cycles, créé les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) pour unifier la formation des enseignants du premier et du second degré, notamment en matière pédagogique, et le Conseil national des programmes. Ce dernier a été remplacé par le Haut conseil de l'éducation en 2005 chargé notamment de définir le contenu du socle commun de connaissances et de compétences que tous les élèves devront maîtriser à seize ans.

⁹ Le texte d'orientation pour l'évolution du collège a été préparé par le pédagogue Philippe Meirieu.

savants offrent à l'homme démocratique moderne les outils cognitifs les plus sûrs¹⁰. Aujourd'hui, la définition de grands objectifs éducatifs, formulés en termes de compétences de base attendues en fin de troisième, en marge de l'enseignement des disciplines, œuvre à réaliser l'autonomie pédagogique du collègue.

Un réformisme pédagogique mué progressivement en enjeu social

Ces changements pédagogiques ne peuvent être compris indépendamment de l'économie de l'équilibre réalisé entre l'école élémentaire et le collègue. La prolongation des scolarisations a inspiré des transformations pédagogiques de l'enseignement primaire qui sont devenues la condition de la transformation progressive du collègue en une étape intermédiaire des cursus scolaires, moment de parachèvement de l'éducation de base, plutôt que développement des dispositions intellectuelles générales en vue notamment de la poursuite des études dans le cycle long.

Une pédagogie associant étroitement objectifs scolaires et objectifs de socialisation...

Des réflexions avaient été menées dès le début des années 1960 sur les objectifs et les méthodes d'un enseignement dit de masse. Ces réflexions étaient pétries des courants de pensée dominant les sciences humaines. Psychologie génétique et structuralisme étaient alors en vogue, les travaux de Jean Piaget en première ligne, avec la linguistique structurale et les interprétations culturalistes de la sociologie.

L'enseignement du français a été le plus profondément révisé dans le sens des conceptions éducatives que l'on peut qualifier, en s'inspirant de l'histoire de l'enseignement aux Etats-Unis¹¹, de « progressistes », bien que ce terme ne recouvre pas une réalité unique. Le Plan Rouchette (1971) issu de la Commission du même nom (1963) a donné la priorité à la langue orale dans le primaire. La classe devait devenir surtout un milieu où s'échangeaient des informations d'élèves à élèves et d'élèves au maître....Le maître devait expliquer le moins possible et parler peu... Dans la continuité de ces travaux, la Commission Pierre Emmanuel

¹⁰ Cf. J-C.Forquin, « L'enseignement d'une culture commune et la question des savoirs fondamentaux », INRP, 1998 ; Denis Kambouchner, François Jacquet-Francillon (Eds), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005.

¹¹ Cf. à ce sujet Nathalie Bulle, *La rationalité des décisions scolaires. Analyse comparée de l'évolution des systèmes d'enseignement secondaire français et américain au cours du XX^e siècle*, Paris, PUF, 1999 ; Diane Ravitch, *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*, New York, 2001.

(1970) a procédé à une révision des finalités du français dans le secondaire axée sur sa vocation instrumentale comme moyen de communication.

Ces transformations pédagogiques sont revendiquées au nom d'une association étroite des objectifs scolaires et des objectifs de socialisation. Cette association s'éclaire d'un parallèle au cœur de la psychologie génétique entre développement social et développement humain. Elle accompagne la critique des institutions sociales traditionnelles et justifie l'idée d'un programme commun axé sur les savoir-faire et savoir-vivre du citoyen ordinaire. Au fil des expériences réformatrices, cet idéal sera poursuivi comme un enjeu social.

...mais qui ignore l'importance de la transmission de connaissances organisées pour le développement cognitif

Ce réformisme éducatif méconnaît le rôle de la transmission de connaissances organisées sur le développement intellectuel et l'autonomie morale. Il tient en particulier l'évolution des aptitudes cognitives pour une fatalité quasi-biologique, dépendant des interactions entre l'individu et son environnement. Dans ce cadre interprétatif, les méthodes explicites de transmission et les connaissances théoriques paraissent relever de modes mécaniques de construction des savoirs. La priorité est alors abusivement donnée au concret sur l'abstrait, à l'intuitif sur le réflexif. Ces changements sont supposés faciliter un enseignement de masse où la notion de différenciation pédagogique est associée à l'abandon de la programmation de l'enseignement par les disciplines intellectuelles et culturelles. Des conceptions, parmi les plus sérieuses en psychologie du développement humain, montrent au contraire que l'activité de l'élève, mise judicieusement en avant par les pédagogies modernes, doit être alimentée par la transmission de savoirs conceptuellement structurés. Cette transmission stimule le développement cognitif¹².

L'opinion publique aura peu conscience de ces transformations profondes, malgré les analyses et critiques venant des milieux intellectuels à partir du milieu des années 1980¹³.

¹² Dans la lignée des travaux du psychologue russe Vygotsky, longtemps méconnus en raison de leur interdiction entre 1936 et 1956 en Union soviétique, Lev Vygotsky (1934), *Pensée et langage*, Paris, SNEDIT, 1997.

¹³ Les premiers textes à ce sujet sont restés des références majeures : Jean Claude Milner, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984 ; Marcel Gauchet, *L'école à l'école d'elle-même, contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique*, *le Debat*, 1985, n° 37, p. 55-84.

Vers un renouveau du collège unique ?

Le collège unique... « *ce n'est pas une utopie, pas plus que d'offrir un contenu diversifié. Or, depuis vingt-cinq ans, on a supprimé cette diversité au lieu de la renforcer. C'est à travers une diversité interne au collège, et non pas entre des établissements différents (...) que se trouve la solution.* » (René Haby, *Le Monde*, 2001)

Le collège unique, comme idéal d'égalité des chances et de diffusion des savoirs, doit être distingué de l'illusion d'une uniformisation des acquis et du niveau de toute une classe d'âge par l'abandon des objectifs inhérents à l'enseignement des disciplines. Loin d'avoir été mis en échec, la constitution d'un noyau commun d'enseignements répondant à de tels objectifs, a été réalisée avec succès de 1968 à la fin des années quatre-vingts, par la fusion des programmes et horaires des filières I et II, puis par la fusion des filières elles-mêmes en 1977.

L'expérience a montré qu'en ce qui concerne les 15% d'élèves en situation de grave difficulté, proportion qui était celle observée au lendemain de la mise en application de la loi Haby, les problèmes qu'ils rencontrent doivent être résorbés le mieux possible bien en amont des cursus scolaires, avant que l'accumulation des difficultés n'entraîne des retards irrémédiables. Plus fondamentalement, le renforcement des enseignements élémentaires doit nécessairement accompagner la rénovation du premier cycle du second degré. En outre, des solutions permettant des rythmes de progression différenciés, qui respectent les impératifs de la transmission, et des solutions plus profondes pour les élèves en situation grave d'échec, comme le développement de monitorats individualisés, d'unités sport études, etc. ne compromettent pas le principe de l'unité du collège, mais au contraire sont une garantie de sa pérennité.

Nathalie Bulle, CNRS

Pour en savoir plus :

Nathalie Bulle, *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Paris, Hermann, 2008 à paraître.

Rudolf Bkouche et al., *Les programmes scolaires au piquet*, Paris, textuel, 2006.

Guy Coq, *Dix propositions pour une école juste*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007.

Kieran Egan, *Getting it Wrong from the Beginning: Our Progressivist Inheritance From Herbert Spencer*, John Dewey and Jean Piaget, Yale University Press, 2004.

Philippe Raynaud, Paul Thibaud, *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann-Lévy, 1990.