Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 23 (2001)

Heft: 1

Artikel: Le Grand Conseil genevois et l'accès aux études des enfants des classes populaires 1885-1961

Autor: Magnin, Charles

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786626

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Le Grand Conseil genevois et l'accès aux études des enfants des classes populaires 1885-1961

Charles Magnin

Cet article retrace l'histoire des débats et des décisions du parlement genevois qui ont façonné les politiques menées, dans le canton de Genève, entre 1885 et 1961, en matière d'accès aux études des enfants issus des classes populaires.
A cet égard, c'est tout d'abord une parfaite bonne conscience démocratique qui a prévalu au Grand Conseil, combinée bientôt avec un malthusianisme de combat concernant l'accès aux professions libérales.
C'est principalement le parti socialiste qui, à partir de 1927, a mené la bataille contre ces positions conservatrices et cherché à instaurer «l'école unique», dans le but de faire évoluer en profondeur la composition sociale de l'élite. Les événements ont commencé à couler dans ce sens d'une part lorsque, au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, des experts ont montré aux membres de la majorité parlementaire que l'école genevoise n'était pas aussi démocratique qu'ils aimaient à le croire et d'autre part quand il est apparu que, comme tant d'autres, l'économie cantonale était aussi confrontée à une très vive «pénurie de cadres». C'était au début des années '60. La droite et le centre firent alors ce que la gauche attendait depuis longtemps, mais avec des mobiles qui étaient pour partie très différents des siens. La lutte pour l'égalisation des chances de réussite scolaire entrait ainsi dans l'âge de l'ambiguïté.

Considérations méthodologiques

Le texte qu'on va lire a pour point de départ la recherche historique conduite pour notre thèse (Magnin, 1997, à paraître 2001), qui consiste en une analyse fouillée des débats et décisions du parlement genevois concernant les politiques menées en matière de facilitation de l'accès aux études des enfants des classes populaires entre 1885 et 1950, avec un bref épilogue courant de 1961 à 1977.

Dans ce domaine, qu'est-ce qui constitue une politique démocratique? Le principal objet des pages qui suivent est de mettre en évidence les batailles clés qui ont été livrées sur cette question dans le cadre du Grand Conseil genevois entre 1885 et 1961 et quelques-uns des résultats législatifs atteints jusqu'en

1977. On mettra également en exergue les facteurs qui, au vu de ces joutes parlementaires, apparaissent comme ayant été déterminants dans ces évolutions.

Sources

Les divers «niveaux de réalité» (économique, politique, social, financier, scientifique et autres) qui entrent en jeu dans ce processus législatif sont saisis à travers les idées exprimées par les hommes (politiques ou non) qui y ont pris part. Ces idées se retrouvent, le plus souvent *verbatim*, dans le *Mémorial des séances du Grand Conseil de la République et Canton de Genève* (ci-après le *Mémorial*[1]). Les quelques centaines de volumes dont il se compose contiennent l'ensemble des débats et décisions du pouvoir législatif cantonal, ainsi que le texte des rapports écrits qui y ont été présentés.

A Genève, l'appellation de «Grand Conseil» pour désigner le pouvoir législatif est usitée depuis 1842. A cette date, le canton instaura le suffrage universel masculin au terme d'une révolution «avortée» et bientôt «oubliée» (cf. Hiler & Lescaze, 1992). Ces événements ne furent qu'une étape sur le chemin de la Révolution radicale de 1846 conduite par James Fazy, qui est vue, elle, comme fondatrice de la Genève moderne et d'un régime politique véritablement démocratique (cf. Gregori, Marcacci, Philiponna et al., 1998; Guichonnet, 1986).

Bornes chronologiques

Le choix de 1885 comme borne amont de cet article ainsi que de notre thèse ne signifie pas que, dans le cas de Genève, la question de la facilitation de l'accès à l'instruction secondaire d'enfants issus des classes pauvres n'ait été posée qu'à partir de cette date. Le croire reviendrait à ignorer ce qui fut entrepris à cet égard au temps où l'Eglise catholique régnait sur l'enseignement; puis par Calvin, dès l'instauration de la Réforme; lors aussi du court intermède révolutionnaire genevois de la fin du 18e siècle ou au temps de la Régénération puis de la Révolution radicale de 1846 et du *Kulturkampf*. Or plusieurs de ces époques sont caractérisées par un abondant travail législatif dans le domaine de l'instruction publique, et qui concernait en partie la facilitation de l'accès à l'instruction pour les enfants pauvres.

La date de 1885 a été retenue car elle marque le début des discussions qui aboutiront le 5 juin 1886 à l'adoption quasi unanime par le parlement cantonal genevois, – mais contre l'avis du chef du Département de l'instruction publique (ci-après DIP), le radical Antoine Carteret, – d'une nouvelle loi sur l'instruction publique qui allait la doter des traits qui resteraient pour l'essentiel les siens jusqu'aux changements accélérés survenus dans les années '60 et '70 du 20e siècle. Autrement dit, remonter à 1885, c'est revenir vers un temps où les choses étaient, et souvent depuis longtemps, ce que d'aucuns chercheront à les faire rester jusqu'aux changements des années '60. C'est aussi se donner un étalon initial permettant de mieux mesurer la portée des contestations de la politique qui nous intéresse qui sont intervenues au lendemain de la Première Guerre mondiale et celle des changements apparus après 1945.

Vers l'aval, notre travail s'arrête en 1977, date à laquelle un nouveau seuil symbolique paraît franchi puisque le Grand Conseil assigne alors à l'instruction publique genevoise la mission de lutter contre l'inégalité des chances de réussite scolaire, et cela dès les premiers degrés de l'école (voir *infra).*

Façons de faire et manières de dire

Arrêtons-nous un instant sur la méthodologie mise en œuvre dans notre thèse pour traiter de l'objet qui est au cœur de cet article. Ainsi, le lecteur pourra mieux percevoir le genre de travail historique sur lequel celui-ci repose.

S'agissant de la thèse, la méthode retenue pour analyser le *Mémorial* était toute pragmatique. Nous avons examiné, dans leur ordre chronologique, ceux des principaux débats parlementaires consignés dans cette source qui traitaient peu ou prou de l'égalité d'accès à l'instruction.

Lorsqu'on procède de la sorte avec suffisamment de constance et de précision dans le repérage aussi bien des glissements sémantiques que des logiques à l'œuvre dans ces débats et décisions, on y voit apparaître des permanences et des changements ainsi que des éléments d'explication des unes comme des autres, toutes explications qui permettent de saisir la diversité des facteurs intervenus dans ces évolutions, voire le poids respectif qu'il convient d'attribuer en l'occurrence aux facteurs économiques, politiques, sociaux, pédagogiques ou autres.

Nous avons examiné ces débats jusqu'à ce que la perception que nous en avions soit durablement stabilisée. Ce fut notre façon de procéder pour aboutir à un propos que nous croyons «prouvé» au sens où Antoine Prost l'entend lorsqu'il caractérise ce qu'il appelle la méthode en histoire, une définition qui, à nos yeux, exprime également le type même d'objectivité auquel nous avons constamment tendu:

> *J'appelle méthode un ensemble défini de procédures intellectuelles tel que quiconque, respectant ces procédures et posant la même question aux mêmes sources, aboutisse nécessairement aux mêmes conclusions.* (Prost, 1998, pp. 289-290).

Disposer d'un espace limité ou de centaines de pages pour traiter d'un objet affecte évidemment la manière de le présenter. Une différence clé entre le récit historique tenu dans la thèse et celui qui est possible dans le cadre de cet article concerne le nombre de citations auxquelles on peut recourir dans l'un et l'autre cas.

Dans la thèse, il était loisible de suivre le débat pas à pas. Dès lors, ce que chaque citation représentait au vrai dans le concert des autres était aisément perceptible. Il ne peut en aller de même ici où il faut être infiniment plus concis, mais l'ambition intellectuelle reste la même: rendre compte aussi complètement que possible de ce que nous avons découvert et cela à travers un propos démontré où l'on avance donc des preuves expresses à l'appui de ses affirmations, des preuves qui consistent en autant de citations extraites des débats du pouvoir législatif genevois. Dans le cadre de cet article, celles que nous avons retenues l'ont été pour leur capacité à signifier et à représenter ce qui se joue dans les débats que nous avons analysés.

Etant donné le poids relatif très variable de ces opinions au sein du parlement, nous veillerons à indiquer systématiquement le statut qu'a eu dans la discussion la citation fournie à l'appui de notre récit. Ce qui revient à préciser pour le lecteur si, parmi les députés du Grand Conseil, elle est emblématique d'une position très largement majoritaire, faiblement majoritaire, ou minoritaire, voire très minoritaire, etc., une précision décisive pour la compréhension des rapports de force qui se sont produits autour de la politique étudiée ici.

1885-1886: Une instruction publique perçue quasi unaniement comme très démocratique

Dans le canton de Genève, la loi sur l'instruction publique de 1886 est la dernière du 19e siècle et elle ne fera l'objet d'une révision complète qu'en 1940, une révision présentée en son temps comme essentiellement technique, ce qu'elle était en effet très largement. Depuis lors, plus personne ne s'est risqué à remettre l'ensemble de cet édifice législatif sur le métier. On a recouru plutôt à de multiples révisions partielles.

En 1885-1886, les parlementaires genevois divergeront notamment sur le montant des écolages exigibles au Collège et à l'Ecole secondaire et supérieure des jeunes filles, que certains souhaitaient augmenter et d'autres pas. En particulier pour ce qui est de ce dernier établissement, le chef du DIP, le radical Antoine Carteret, les voulait bas. En cherchant à développer le plus possible l'instruction secondaire des jeunes filles, celui qui avait été quinze ans auparavant le fer de lance du *Kulturkampf* genevois (cf. Altermatt, 1994) entendait arracher celles-ci aux «griffes» de l'Eglise catholique et à ses ambitions séculières. Carteret voulait faciliter autant que possible l'accès à cette école car il voyait dans ces futures femmes les premières éducatrices de leurs propres enfants et/ou de futures institutrices qu'il souhaitait absolument gagner à l'idéal démocratique.

D'autres députés, de gauche et de droite, pensaient pour leur part que les écoles secondaires étaient fréquentées surtout par des enfants de familles aisées disposant de suffisamment de ressources pour faire face à l'augmentation du coût des études et qu'il fallait que ceux qui avaient les moyens de financer leur instruction le fassent. Mais les uns et les autres étaient d'accord sur un point: on pouvait dire que l'organisation de l'instruction publique genevoise était démocratique d'une part grâce aux exemptions d'écolage qui y étaient possibles, et d'autre part en raison des bourses d'études dont on pouvait chercher à bénéficier.

L'intervention qui suit du conseiller d'Etat radical Alexandre Gavard est parfaitement emblématique d'une conviction très largement partagée sur les bancs du parlement cantonal, déjà bien avant 1886. Cette conviction voulait que, vis-à-vis des classes pauvres, la démocratie exigeait seulement que les enfants les plus doués qui en étaient issus ne soient pas empêchés de faire des études pour des raisons financières. Elle exigeait seulement que, du moins dans le principe,

un élève très pauvre et très doué puisse «grimper» au sommet de l'échelle sociale:

Je suis depuis longtemps convaincu, Messieurs, que l'institution des fonds de bourses nous manquait. Ce n'est pas tout que de dégrever un père de famille, s'il n'a que ses dix doigts pour gagner sa vie, s'il ne gagne que 150 fr. par mois, il ne peut pas entretenir ses enfants à l'Ecole secondaire jusqu'à l'âge de 18 ans. Que peut lui faire une exonération de 20 à 50 fr., s'il ne peut pas obtenir le bénéfice d'une bourse qui assurera à son enfant 3 ou 500 fr. et lui permettra d'achever ses études? C'est là de la véritable justice, de la saine démocratie, permettre à ceux qui ne sont pas riches de faire suivre toutes leurs études à leurs enfants, s'ils sont doués d'une intelligence d'élite. [...] Il faut rétablir cette égalité de l'intelligence. On a parlé de l'élite de l'intelligence, il faut en être fier, elle est indispensable à une nation; il faut l'augmenter en permettant à tous d'espérer qu'un jour leurs enfants pourront faire partie de cette élite, parce qu'elle repose sur le travail, sur l'intelligence et sur le sentiment du devoir accompli.

J'ai moi-même largement bénéficié de l'enseignement secondaire et je lui dois ce que je suis. Qu'on ne dise pas non plus que ces bourses transformeront les pères de famille en mendiants; car, lorsqu'il s'agit d'institutions fondées par la volonté du pays, il n'y a pas acte de mendicité, il n'y a plus rien qui ravale le sentiment de la dignité humaine, mais il y a acte d'égalité. (Bravos) *(Mémorial,* 1886, pp. 901-902).

Ces années-là voient aussi naître maints propos parlementaires concernant les structures (ou l'organigramme) scolaires, des propos qui montrent bien qu'on parle alors encore essentiellement de ces structures comme d'un ensemble de voies parallèles qui ne s'agrègent nullement en un système, ou en tout cas pas en un système unifié de sa base à son sommet.

Pour lors, l'enjeu principal de la structuration de cet organigramme a trait à la délimitation des formations que l'Etat doit offrir pour apparaître comme tenant compte des besoins de chaque groupe social. C'est en fournissant à chacun de ces groupes ce dont ses membres ont besoin pour exister professionnellement que l'Etat se montre démocratique. On pourrait dire qu'il y a là une première manière de poser une exigence d'égalité devant l'instruction. C'est cependant en des termes qui ne sont pas politiques mais bien plutôt économiques ou professionnels, qui concernent ce qu'on appellerait aujourd'hui «l'employabilité» des gens et non point leur mobilité sociale. On le mesure bien dans cette intervention du député radical Georges Favon, qui défendait en l'occurrence une perspective utilitariste très largement partagée au sein du Grand Conseil, par sa droite aussi bien:

Le combat de la vie existe et il faut que notre enseignement public permette à la masse de s'instruire, de vivre et de s'enrichir. Sur ce terrain, nous n'avons pas lieu d'être satisfaits quand nous voyons comment les Genevois se comportent. Pour savoir quelque chose, il faut quatre fois plus de temps qu'auparavant; pour lutter, il faut un travail beaucoup plus considérable. Partout les peuples ont compris la nécessité de se transformer conformément à l'expérience. Il faut donc rendre tout

notre enseignement plus pratique. Le projet fait œuvre de pédagogie rationnelle en mettant chacun à sa place. On ne détruit pas les études classiques; mais on supprime la tentation qu'avaient les parents de soustraire leurs enfants à l'école primaire, pour leur faire suivre au collège un enseignement sans issue, qu'ils quittaient trop tôt. Enfin le projet fortifiera l'instruction pratique, l'éducation professionnelle qui est une inquiétude du moment et un domaine où il faut que nos ouvriers travaillent beaucoup et fassent de grands progrès. (Mémorial, 1886, p. 834).

1919: Première revendication à Genève de «l'école unique»

Le lendemain de la Première Guerre mondiale voit apparaître une première contestation de taille de la politique suivie par le parlement cantonal en matière de facilitation de l'accès aux études des enfants issus des classes pauvres. En effet, la parfaite bonne conscience démocratique qui avait prévalu jusque-là quasiment à l'unanimité du Grand Conseil se verra alors fortement contestée et dénoncée, sans pour autant que rien ne change, du moins dans l'immédiat. Par cette contestation, Genève n'innove certes pas, mais elle est à l'unisson, au point de vue chronologique du moins, avec ce qui se passe alors notamment en France, où la volonté d'instaurer «l'école unique» se manifeste avec force dès le lendemain de la «Grande Guerre» (cf. notamment Barreau, Garcia & Legrand, 1998; Prost, 1968; Talbott, 1969).

Cette volonté illustre bien un second changement d'envergure survenu au début du 20e siècle sur la question de l'égalité d'accès à l'instruction: on cesse alors de la poser seulement en termes de montants d'écolage, de montants et de critères d'attribution de bourses d'études. Elle devient finalement un enjeu remettant en cause les structures scolaires elles-mêmes. Désormais, celles-ci sont considérées, au centre et à gauche de l'échiquier politique, comme génératrices de conservatisme au plan de la composition sociale des élites, alors que jusque-là, tout ce que les forces progressistes du parlement avaient dénoncé relativement aux structures scolaires, c'était essentiellement les petites classes du Collège payantes existant parallèlement à des degrés équivalents de l'école primaire gratuite, une critique qui était toute politique, et qui revenait à juger que ces classes du Collège étaient une insulte à la démocratie dans la mesure où elles n'étaient en réalité que des classes primaires dotées d'un public plus «choisi» parce que justement elles étaient payantes. Une telle critique n'impliquait encore rien quant à la composition sociale des élites. Ce sera là une autre nouveauté que les courants réformateurs du centre et de gauche introduiront au début du 20e siècle: cette contestation de l'école qui se fait sociale, pour ne pas dire sociologique, et non plus seulement politique.

En France, «l'école unique», la bien nommée, conçue pour mettre fin à la non articulation directe de l'enseignement secondaire sur le terme de l'enseignement primaire, non articulation qui faisait que si l'on fréquentait l'école primaire

gratuite et non pas les petites classes, parallèles mais payantes, des lycées, on n'avait aucune chance de franchir un jour le seuil de ces derniers, est présentée alors comme la panacée pour promouvoir la modification de la composition sociale des élites à laquelle beaucoup aspirent en ce lendemain de Première Guerre mondiale et de Révolution soviétique.

Dès lors, dans la patrie des droits de l'homme, ce débat sera très vif, mais à Genève, il ne fera véritablement son entrée au parlement qu'à partir de 1927, à l'instigation d'André Oltramare, le premier chef socialiste du DIP. Cependant, comme on l'apprendra dans ces discussions du législatif cantonal, l'instauration de «l'école unique» faisait déjà partie de la plate-forme électorale du parti radical en 1919. En effet, cette année-là, il avait inscrit cette réforme dans son programme politique, cela dans les termes fort «démocratisants» qui suivent et que le magistrat socialiste rappelle en 1927 à une députation radicale qui lui paraît ne plus s'en souvenir, ce dont bien sûr elle se défendra:

> *[...] je m'en voudrais de ne pas citer une très belle page «radicale» au début de mon exposé. Le parti radical genevois dans son programme adopté à l'unanimité aux assises du dimanche 22 juin 1919 [...] et publié par l'Imprimerie Centrale, s'exprimait comme suit, à la page 14: «Prévenir vaut mieux que guérir. C'est pourquoi le parti radical genevois, selon sa tradition, met à son programme comme un article important, la réorganisation de l'éducation publique dans le sens le plus démocratique....* (sic)[2]
>
> *L'Ecole primaire devra devenir, au point de vue national et social, l'école unique. Ouverte à tous, elle devra mettre les élèves bien doués et zélés en état de poursuivre leurs études grâce à des bourses d'une valeur suffisante accordée par l'Etat. L'enfant le plus pauvre, s'il a du mérite, doit pouvoir désormais continuer ses études gratuites et même payées jusqu'à l'université. C'est un placement que la collectivité fait à son propre avantage et non point un geste de charité. La condition sociale ne doit plus être un obstacle au talent: tel est notre mot d'ordre sur ce point.* (Très bien à l'extrême gauche) *(Mémorial,* 1927, pp. 672-673).

Apparemment, cette proclamation resta sans effet au lendemain des élections cantonales de 1919 qui virent les radicaux perdre 7 des 29 sièges dont ils disposaient précédemment sur les 100 du Grand Conseil. Ces élections furent aussi les premières, à l'échelon cantonal, à se dérouler sur le mode proportionnel, et non plus majoritaire, récemment adopté à l'échelon national.

1927-1928: Première défaite socialiste dans la première bataille parlementaire genevoise sur «l'école unique»

Avant cette bataille, la question de «l'école unique» préoccupa également la Société pédagogique romande (ci-après SPR), plus précisément son Congrès de 1924, qui se tint précisément à Genève (cf. Magnin, 2000).

La SPR, qui a existé en tant que telle de 1864 à 1998, avait coutume d'inscrire deux «questions» à l'ordre du jour de ses Congrès (devenus quadriennaux à partir de 1920), des questions qu'elle examinait chacune sur la base d'un rapport imprimé faisant aussi l'objet d'une présentation orale aux congressistes. Ce document était rédigé par un rapporteur qui était souvent une personnalité en vue dans le milieu de l'enseignement primaire romand. Il élaborait son texte à partir des rapports établis par les différentes sections cantonales dans les deux années précédant le Congrès. Ainsi, dès 1922 au moins, c'est toute la Suisse romande qui, à travers ses associations d'enseignants primaires, fut elle aussi traversée par un débat sur «l'école unique» analogue à celui qui agitait alors nos voisins. Au plan chronologique, le décalage avec la France apparaît donc inexistant. Il en va cependant très différemment au plan idéologique, mais nous ne livrerons pas ici à une telle comparaison. Nous retiendrons plutôt du Congrès de 1924 de la SPR qu'il ne déboucha sur rien de concret, mais en France aussi bien le débat sur «l'école unique» n'aboutit tout d'abord à rien. Il n'en ira d'ailleurs pas autrement dans le cadre du Grand Conseil genevois en 1927-1928.

En 1916, avant l'instauration du scrutin proportionnel, la députation socialiste comptait 11 députés au parlement cantonal. Ils seront 27 en 1919, 29 en 1923 et 32 en 1927, soit tout près du tiers de l'effectif du législatif qui entamera la discussion sur «l'école unique».

L'idéal des socialistes: «la formation de l'élite par une exacte sélection des mieux doués»

L'argumentation développée par Oltramare à l'appui de l'instauration de «l'école unique» qu'il appelle de ses vœux se dessine nettement dès le début du rapport par lequel il tente de justifier ce projet face à un Grand Conseil à majorité conservatrice. Le plaidoyer du premier chef socialiste du DIP repose pour l'essentiel sur un constat critique: la composition sociale des élites n'est pas ce qu'elle devrait être. On y retrouve trop de gens des classes supérieures et les autres y sont sous-représentées. Cet état de fait, insiste-t-il, est largement imputable à l'école, plus précisément aux structures scolaires ou, si l'on préfère, à l'organigramme scolaire et aux filières qu'il organise, en facilitant aux uns un accès aux études secondaires dont il détourne les autres.

Que la composition sociale des élites ne soit pas ce qu'elle devrait être, Oltramare le pense aussi en raison de la conception qu'il se fait de l'intelligence. Pour lui, à n'en pas douter, celle-ci est un don de la nature que certains ont eu la chance de recevoir et d'autres pas. Mais il serait absurde de penser que ce don, la nature le dispense sur la base de critère sociaux. Elle le distribue aléatoirement et c'est l'école qui casse cet aléatoire en étant incapable de repérer tous les enfants doués, indépendamment de leur origine sociale. En effet, contre toute logique et sans état d'âme, l'école fait de la grande majorité des enfants riches des élèves doués et de la grande masse des enfants pauvres des élèves dénués de talents. Si l'intelligence est bien un don de la nature que certains reçoivent et d'autres pas,

– ce qui fait qu'il y a des élites –, encore faudrait-il que celles-ci soient recrutées démocratiquement.

Dans l'esprit d'Oltramare, l'exigence d'instaurer «l'école unique» découle très directement et très logiquement de sa quête d'une exactitude toute scientifique dans le repérage des enfants doués, de *tous* les enfants doués, indépendamment de toute origine sociale. Pour lui, «l'école unique» c'est avant tout cela: un mode de détection scientifique des heureux élus sur lesquels l'intelligence est comme tombée du ciel au gré de sa distribution aléatoire, «a-sociologique» en tout cas, par Dame Nature, ce qui signifie aussi que l'origine sociale de quelqu'un ne plaide automatiquement ni pour le fait qu'il a reçu le don de l'intelligence ni pour le fait qu'il n'en a pas été gratifié. D'où l'idée que pour savoir qui a reçu ce don et appartiendra par conséquent à l'élite, force est de confronter tous les enfants à l'enseignement secondaire. Et cela, selon Oltramare, seule l'instauration de «l'école unique» comme école gratuite consécutive à l'école primaire (en lieu et place du système existant, dans lequel le premier degré du Collège, qui était payant, commençait parallèlement au dernier degré de l'école primaire, qui était gratuit) pourra le permettre. Autrement, trop de parents pauvres continueront à décider de la formation de leurs enfants uniquement en fonction de son coût, à faire suivre à leurs rejetons l'école gratuite plutôt que la payante, sans leur donner aucune chance de se mesurer jamais à l'enseignement secondaire:

> *La formation de l'élite par une exacte sélection des mieux doués est la base naturelle de toute démocratie. Il importe avant tout d'éviter que des difficultés d'ordre matériel écartent certains enfants des écoles où ils pourraient recevoir l'instruction la plus appropriée à leurs aptitudes. Genève a fait plusieurs efforts pour faire tomber les barrières qui interdisent des études supérieures aux élèves les plus méritants de condition modeste. Il s'agit aujourd'hui de parfaire cette œuvre en créant chez nous l'école unique. Pour cela il suffit de faire commencer uniformément les véritables études secondaires au moment où cesse l'obligation scolaire. Il faut en outre que le choix des élèves qui sont jugés capables de poursuivre avec profit les études générales ou professionnelles soit fait simultanément (Mémorial,* 1927, *Annexes,* pp. 356-357).

La crainte de faire naître un prolétariat intellectuel bientôt révolutionnaire

Les principaux arguments avancés par la droite du Grand Conseil pour refuser la réforme proposée par le chef du DIP sont: 1. qu'une telle réforme coûterait trop cher à l'Etat et donc aux contribuables; 2. qu'elle aurait pour tout résultat d'augmenter encore le nombre des personnes qui pourront arguer de leurs études pour prétendre que la société leur doit en somme de pouvoir exercer une profession libérale, et cela lors même que toutes ces professions comptent déjà des effectifs pléthoriques, juge-t-on.

C'est bien là le principal argument invoqué par les adversaires du changement proposé. Ils font systématiquement état du surpeuplement des écoles secondaires

et de l'université, des effectifs pléthoriques des différentes professions libérales, puis ils expriment leur crainte de voir naître un prolétariat intellectuel bientôt révolutionnaire, révolutionnaire parce que ses membres, bien formés, jugeront intolérable de ne pas pouvoir jouir d'un revenu correspondant à leurs études. Le député Jules-Edouard Gottret, du parti indépendant (catholique), exprime ces craintes en ces termes:

> *L'idée de M. Oltramare est évidemment de rendre plus facile l'instruction et de la répandre à foison dans toutes les classes de la société. Nous approuvons pleinement cela, mais est-il bien nécessaire de polariser chaque année quantité de jeunes gens vers des carrières libérales qui ne nourrissent plus leur homme? Nous avons déjà à l'Université une foule beaucoup trop grande d'étudiants en droit et en médecine, qui plus tard seront trop souvent des avocats sans causes ou des médecins sans malades; nous aurons ainsi un prolétariat intellectuel qui n'existerait pas pour le bien de la cité. Il est évident que Genève ne travaille pas pour l'exportation comme de grands pays voisins qui ont des colonies où ils peuvent envoyer le surcroît de leur population en même temps que l'excédent de leurs diplômés (Mémorial,* 1927, p. 665).

Non sans dénaturer complètement les visées du chef du DIP dès l'entame de son propos, le député Alphonse Ballansat, de l'Union de défense économique, un parti situé à droite de la droite, abonde dans le sens de Gottret:

> *[...] je crois que nous commettons une nouvelle erreur sociale en voulant pousser tous les élèves, y compris ceux qui ne sont pas capables. Et alors, le résultat pour notre jeunesse, c'est que nous allons l'engager de plus en plus à faire des études supérieures, nous allons en faire des jeunes gens qui seront des déclassés parce que vous le savez, les professions libérales sont encombrées aujourd'hui, y compris les banques et, par conséquent, je ne sais pas si c'est un immense service que nous rendons à ces élèves en leur laissant croire qu'après les années d'études, ils trouveront une situation avantageuse. Je crois qu'il y a même là – et c'est au fond un point très important qui doit attirer notre attention – un danger énorme pour notre cité en particulier. Nous savons tous que ces professions libérales et en particulier celles des avocats et des médecins sont maintenant encombrées, surchargées. [...] on peut malheureusement citer de nombreux exemples de jeunes gens qui ont fait toutes leurs études, qui ont obtenu leur baccalauréat et qui viennent s'offrir pour 200 fr. par mois dans des maisons de commerce ou dans des banques. Evidemment, ils ne trouvent rien! Croyez-vous qu'ainsi vous ne faites pas justement, pour plus tard, des malheureux qui seront les révolutionnaires de demain parce que la société ne leur aura pas assuré le pain qu'ils attendaient et qu'on leur a promis sur les bancs universitaires (Mémorial,* 1927, p. 668).

La révolte des socialistes contre le malthusianisme de la droite concernant l'accès aux professions libérales

La violence de ce malthusianisme et de la façon dont il est affiché scandaliseront Oltramare. On le voit à travers l'image à laquelle il recourt pour répliquer à ceux qui refusent l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire. Certes

contenues, l'intensité du dépit et la force de l'indignation qui saisissent le chef du DIP percent sous ces propos qui redisent également l'objectif qu'il vise en proposant la mise sur pied de l'«école unique»:

> *Remarquez qu'en supprimant l'écolage de la première année [de l'enseignement secondaire obligatoire], on ne retire aucun avantage à ceux qui bénéficient actuellement de certains privilèges; je vous avoue que je suis épouvanté de voir cette vague d'opposition qui se soulève simplement parce qu'une catégorie de personnes qui n'avaient jusqu'à présent tiré aucun profit des sacrifices consentis par l'Etat pour l'enseignement secondaire, pourront en obtenir quelque avantage par la suite. Ce que je vais dire est très désagréable; j'ai pensé, en écoutant le début de cette discussion, à une anecdote que j'ai lue tout dernièrement dans un journal. On y décrivait un beau dîner d'un club de gourmets; les convives avaient mangé énormément; ils n'en pouvaient plus, lorsque, après le dîner, ils virent s'approcher un certain nombre de miséreux demandant les restes du festin; alors, en riant aux éclats, ils jetèrent la desserte de la table dans une pièce d'eau voisine. A Genève, aucun privilège ne serait supprimé, mais un plus grand nombre de jeunes gens pourraient bénéficier de l'instruction non seulement parce qu'ils le méritent à cause de leur passé scolaire, mais aussi parce qu'ils prouvent que leur intelligence vaut d'être cultivée; leur situation de fortune ne doit plus entrer en ligne de compte (Mémorial,* 1927, p. 678).

Oltramare ne prête absolument pas l'oreille à ceux qui redoutent et dénoncent le chômage et bientôt la révolution qui pourraient naître d'une population trop bien formée mais qui ne trouverait pas à s'employer. Il croit, ou feint de croire, à un possible ajustement de l'offre et de la demande de travail dans le domaine des professions libérales, non sans insister avec force sur une mesure possible pour contrecarrer les engorgements que certains déplorent: une sévérité draconienne dans l'admission aux premiers degrés du Collège, doublée du bannissement de toutes complaisances à l'endroit des enfants de milieu aisé qui fréquentent cette institution sans en avoir véritablement les moyens intellectuels. Pour le leader socialiste, sans la présence à l'université de ces étudiants riches et incapables, il n'y aurait assurément pas de trop-plein de candidats à l'exercice des professions libérales:

> *On a dit: il ne faut pas augmenter le nombre de jeunes gens qui arrivent aux études supérieures parce que cela créera beaucoup de déclassés. Mais est-ce que l'encombrement des professions provient du fait que l'Etat fait entrer dans les écoles secondaires un certain nombre de jeunes gens très capables qui n'auraient pas été admis sans effort de la collectivité à prendre place à la table où sont les autres pour pouvoir être instruits comme les autres? Là n'est pas la cause du mal. S'il y a surnombre dans les professions libérales, c'est que la sévérité dans les enseignements secondaires et supérieurs n'est pas encore suffisante et que le tri des aptitudes et des capacités n'est pas assez serré. Lorsque les élèves qui sont favorisés de toute manière par les leçons particulières qu'ils reçoivent, par l'aide qu'ils peuvent trouver dans leur famille, ne pourront plus se représenter indéfiniment aux exa-*

mens qu'ils ont manqués, vous aurez moins d'avocats incapables et de médecins qui ne peuvent pas soigner leurs malades avec succès. Mais il ne faut pas que ceux qui sont dénués d'argent mais sont les plus capables de faire des études et d'être ensuite utiles à la collectivité ne puissent pas entrer en concurrence avec les privilégiés qui ont toujours eu tous les atouts dans la main. (Bravos et applaudissements à l'extrême-gauche.)

C'est une question sociale de première importance (Mémorial, 1927, pp. 678-679).

Concernant ce même enjeu, le député socialiste Charles Burklin argumentera en rappelant le temps où l'on voyait l'ignorance comme un gage de tranquillité, avant de conclure par l'invocation très ferme d'un principe politique et social généreux, assurément inacceptable pour le réalisme économique dont ses adversaires se réclament:

Je ne sais pas si j'ai bien compris mon collègue Ballansat, mais il a eu l'air de dire que si l'on arrivait à trop instruire nos jeunes gens, et que peut-être à un moment donné la société ne leur donne pas, au point de vue économique, des garanties suffisantes, on créerait ensuite des révolutionnaires. Je ne crois pas que M. Ballansat ait voulu dire qu'il était utile de ne pas continuer à développer l'instruction publique, soit de laisser les jeunes gens dans l'ignorance, de façon à assurer la tranquillité dans notre canton. Je sais qu'il fut un moment, si l'on relit l'histoire, où ceux qui étaient au pouvoir n'avaient aucun intérêt à laisser la généralité des gens s'instruire parce qu'ils craignaient justement, par la suite de cette instruction qui irait en se développant à profusion, que peut-être certains privilèges puissent être attaqués.

J'estime, malgré les inconvénients d'une instruction très développée, que pour le bon renom de notre cité, de notre canton, de notre pays et de tous les pays où l'instruction publique est considérée, il est préférable de la mettre à disposition de ceux qui ont les capacités voulues, en faisant cette sélection, non pas comme elle se fait actuellement, pour des motifs d'ordre purement économique des parents, mais simplement en raison des capacités des élèves (Mémorial, 1927, p. 670).

En 1928, lors des votes pris dans un parlement largement dominé par la droite et un centre revenu de ses convictions progressistes de 1919, le projet d'Oltramare sera très facilement balayé. Il refera surface lors de la révision de la loi sur l'instruction publique de 1940 mais pour être alors encore plus rapidement écarté et sans le moindre état d'âme. La guerre était là et, en matière d'instruction publique aussi bien, pour la droite et pour le centre de l'échiquier politique cantonal, qui étaient plus que jamais majoritaires au sein du Grand Conseil, l'heure était à l'exaltation des fonctions patriotiques de l'école et nullement à la dénonciation de ses effets sociologiques.

1946-1950: De premiers basculements d'envergure

Le projet d'Oltramare réapparaîtra en 1946, grâce au député et avocat socialiste Albert Dupont-Willemin, qui ne cache cependant pas qu'en présentant un nou-

veau projet d'«école moyenne», en lieu et place de «l'école unique» de naguère, il ne se veut que le porte-parole de l'ancien chef du DIP.

C'est que, devenu professeur de latin à l'Université de Genève, Oltramare n'était plus éligible au Grand Conseil en vertu d'une loi sur les incompatibilités datant de 1902. Il se concevait néanmoins toujours comme le fer de lance des socialistes dans le champ éducatif et il n'avait pas renoncé à l'idée de faire triompher ses idéaux. C'est ainsi qu'il publie en 1946 un petit libelle dont le titre *(Bataille pour la jeunesse)* et le propos disent bien la pérennité de sa détermination à œuvrer pour l'amélioration du sort de la jeunesse issue des classes populaires. Mais en 1947 la mort l'emporte à l'âge de soixante-trois ans. Ce sera donc sans lui que les socialistes du parti socialiste genevois, section du parti socialiste suisse[3], et plus particulièrement Dupont-Willemin, livreront, entre 1946 et 1950, les batailles qu'on va rappeler maintenant.

La volonté réitérée des socialistes de modifier la composition sociale de l'élite

En ce lendemain de Deuxième Guerre mondiale, le changement de terminologie apparaissant entre «l'école unique» chère à l'ancien chef socialiste du DIP et «l'école moyenne» prônée maintenant par Dupont-Willemin n'implique pas de modification radicale de la visée qui anime les socialistes. On le mesure bien en entendant leurs arguments en la matière, qui restent extrêmement proches, sur le fond, de ceux qu'ils invoquaient dans les années '20. Près de deux décennies plus tard, on retrouve dans la bouche de Dupont-Willemin à la fois la conception de l'intelligence chère à Oltramare et sa certitude que le bon fonctionnement de la société supposait qu'elle fût dirigée par une élite. On y retrouve aussi une ferme dénonciation de la composition de cette élite au point de vue sociologique:

> *Parmi les réformes que les peuples attendent, en Europe occidentale, dans cette période d'après-guerre, il n'y en a pas de plus urgente que de donner enfin à la démocratie les bases sociales qui lui manquent.*
>
> *Toute société est nécessairement hiérarchisée parce que l'action des meilleurs, par le caractère et l'intelligence, doit s'y faire le plus généralement sentir et parce que les hommes ayant des aptitudes naturellement diverses, tous ne sont pas également capables d'assumer des responsabilités et des tâches directrices. Mais il importe que ce ne soit pas le hasard de la naissance qui désigne les membres de cette élite.*
>
> *Actuellement la formation des milieux dirigeants est souvent faussée parce que le choix de ceux qui sont le mieux préparés intellectuellement n'est pas uniquement déterminé par le mérite des individus, mais par les ressources matérielles dont disposent certaines familles, pour faire donner à leurs enfants une instruction complète (Mémorial,* 1946, p. 348).

Le paramètre de l'état des finances publiques

L'examen de ces discussions met en lumière d'autres permanences qui sont, elles, le fait de la droite. Celle-ci exprime toujours, avec cependant moins de virulence

qu'auparavant, sa crainte de voir naître un prolétariat intellectuel. On la retrouve exprimée ci-dessous par le chef du DIP d'alors, Albert Picot, un élu du parti national-démocratique (conservateur), et cela dans le moment même où il se félicite d'une concession de la droite à la gauche en matière de bourses d'études, appelées désormais «bourses d'entretien» pour bien indiquer qu'elles ont été substantiellement augmentées. C'est que, pour la première fois depuis très longtemps, on est alors en mesure de poser la question de l'amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire en pouvant imaginer de dépenser dans ce but un peu plus d'argent public, et cela à cause d'une embellie dans l'état des finances cantonales, la première depuis des lustres. Pour autant, ainsi qu'on peut l'entendre à travers les considérations qui suivent de Picot, le malthusianisme et la bonne conscience démocratique des décennies précédentes s'agissant de l'accès aux études des enfants des classes pauvres subsistent l'un et l'autre, de même qu'un souci affiché de parcimonie dans l'usage des deniers publics:

> *M. Dupont-Willemin a insisté pour que l'on introduise les bourses d'entretien dans la loi. Nous l'avons fait. Je tombe d'accord avec lui que c'est une innovation importante et j'ajoute qu'elle imposera des charges nouvelles à l'Etat; nous sommes déjà sur le bon chemin en cette matière, car des bourses largement calculées existent déjà. M. Dupont-Willemin peut compter sur la générosité de l'Université et du département pour que les bourses d'entretien soient données à bon escient, sans créer une sorte de prolétariat intellectuel formé de jeunes gens qui n'auraient pas les capacités requises pour accomplir de bonnes études et faire une carrière libérale (Mémorial,* 1950, 1953).

Un trouble sociologique nouveau, fruit de recherches conduites à l'Institut universitaire des sciences de l'éducation

Mais des évolutions d'importance se font aussi jour entre 1946 et 1950 dans les débats du Grand Conseil genevois concernant l'égalité d'accès à l'instruction. Lentement certes, mais comme irréversiblement. Les évolutions de fond qui se dessinent au sein du parlement cantonal au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale ont d'abord trait à la conscience que les députés peuvent avoir des effets du système scolaire au point de vue sociologique, comme on dirait aujourd'hui. Jusque-là, à droite, on croyait volontiers, ou en tout cas l'on feignait de croire que l'école était démocratique dans la mesure où le fils bien doué d'une famille très démunie pouvait devenir riche.

Parmi les experts consultés par la commission parlementaire chargée d'examiner le projet d'«école moyenne» proposé par les socialistes figurent André Oltramare lui-même; Albert Malche, qui lui avait succédé naguère la tête du DIP et qui enseignait la pédagogie à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève; Jean Piaget, professeur à l'Institut universitaire des sciences de l'éducation et directeur du Bureau International d'Education (BIE), ainsi que Robert Dottrens, directeur de ce même Institut où il enseignait, pour sa part, la pédagogie expéri-

mentale. C'est lui qui apparaît comme ayant le plus marqué les membres de cette commission, du moins s'il faut en croire le député radical Alfred Borel, qui la présidait et qui deviendra lui aussi bientôt chef du DIP. Dottrens paraît leur avoir fait comprendre, chiffres à l'appui, que l'école publique genevoise n'était pas aussi démocratique dans ses effets que la plupart d'entre eux aimaient à le croire.

Rapporteur de majorité de cette commission, Alfred Borel exprime ce trouble lorsqu'il défend devant le Grand Conseil l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire obligatoire, c'est-à-dire la suppression de tout écolage dans les différentes établissements de cet ordre d'enseignement. Il commence par souligner, toujours très «malthusiennement», que dans son principe, cette suppression ne tend certes pas à augmenter l'effectif des élèves de ces écoles toujours réputées surpeuplées, mais bien plutôt à améliorer leur sélection. En suite de quoi Borel indique aussi que cette volonté d'améliorer l'accès à l'instruction des enfants des classes pauvres, entendons en particulier leur accès aux degrés inférieurs du Collège classique, sert également les intérêts de la collectivité. On verra dans cette notation l'expression d'une reconnaissance très générale d'une possible rentabilité de l'instruction, de l'utilité, pour le développement économique de la société, que celle-ci puisse disposer de suffisamment d'individus bien formés. On est cependant encore loin dans cette manière de dire de la façon dont cette corrélation sera exaltée une quinzaine d'années plus tard (voir *infra*):

> *La décision de la commission n'est nullement fondée sur son désir de voir le nombre des élèves des écoles secondaires augmenter encore. Au contraire: les études supérieures sont actuellement encombrées et il en est de même des écoles secondaires qui y conduisent. Le projet de loi soumis à votre approbation ne devrait donc pas provoquer une augmentation du nombre des élèves, mais une meilleure sélection. Il faut, en d'autres termes, que des élèves particulièrement qualifiés, appartenant à des milieux modestes, ne soient pas empêchés de faire des études secondaires à raison des dépenses qu'ils peuvent occasionner à leurs parents.*
>
> *La commission a, à cet égard, retenu des exposés qui lui ont été faits et en particulier de celui de M. Dottrens, un certain nombre d'indications fort intéressantes qui tendent à prouver qu'aujourd'hui encore la sélection se fait, dans une beaucoup trop grande mesure, sur la base des conditions financières dans lesquelles vivent les parents des élèves plutôt que d'après les aptitudes de ces derniers. Le projet de loi qui vous est proposé paraît constituer un remède modeste mais utile à une situation qui heurte le sens de la justice et de l'équité aussi bien que l'intérêt même de notre collectivité (Mémorial,* 1946, p. 1504).

Entrée en scène de la notion d'«égalité des chances»

Le lendemain de la Deuxième Guerre mondiale marque aussi l'avènement sur la scène parlementaire genevoise de la notion cruciale d'«égalité des chances», une notion qui ne tardera pas à être formulée le plus souvent sous la forme d'une revendication bientôt conçue comme une exigence. Cet «événement» surviendra dans un propos où Dupont-Willemin dénonce le fait qu'il y ait un trop grand

nombre d'élèves par classe. Quoique rarissime jusque-là, ce genre de contestation n'est alors pas absolument neuf, ce qui l'est en revanche tout à fait ce sont les termes auxquels le député socialiste recourt pour qualifier les conséquences de cette surcharge, le plan sur lequel il place cette dénonciation. Cette surcharge, déplore-t-il, affecte «les chances égales des élèves», une notion dont il use ici sans vraiment lui donner de référentiel quelconque. Certes, on peut déduire de ses propos rappelés ci-dessous que c'est face à l'accès aux différents types de classes de «l'école moyenne» que ces chances ont à être égales, mais le député socialiste ne le dit pas aussi expressément. Selon Dupont-Willemin, que les élèves aient «des chances égales» implique plutôt – propos passablement sibyllin quand on y songe – qu'«ils aient également profité de l'enseignement à l'école primaire», ce que donc seules des classes aux effectifs moins chargés pourraient permettre.

En 1885-1886, on utilisait certes déjà le terme de chance en regard de l'accès à tel ou tel type d'études, mais c'était pour souligner que chaque élève doit avoir *la* chance, *une* chance d'accéder à la formation correspondant à ses «goûts» et à ses «aptitudes», toutes expressions alors déjà couramment usitées. Ce qui est nouveau en 1946, et qui n'était pas non plus apparu, ni en 1927, ni en 1940, c'est l'idée que les chances des élèves d'accéder à la formation de leur choix peuvent en fait se compter et se révéler inégales. Revendiquer des «chances égales» ou «l'égalité des chances», comme on dira par la suite, sont à notre sens deux exigences rigoureusement identiques, cependant ni Dupont-Willemin, ni personne d'autre dans ces débats de mars 1946 n'utilise cette dernière expression. En revendiquant, pour aller vers cette égalité, le passage à un effectif maximum de 25 élèves par classe, voire de 18 à la campagne, le député socialiste place la barre très haut pour une époque où des classes primaires d'une quarantaine d'enfants étaient encore la règle:

> *Pour que tous les élèves aient des chances égales, au moment où ils entrent dans cette sorte de gare de triage qu'est l'école moyenne, il faut qu'ils aient également profité de l'enseignement à l'école primaire. Actuellement, nos instituteurs se débattent au milieu de difficultés qui résultent du nombre excessif des élèves qui leur sont confiés. Si nous voulons exiger d'eux des résultats sérieux, il faut que le Département cesse de rendre leurs efforts illusoires en constituant des classes trop nombreuses. A la campagne où un maître doit diriger simultanément plusieurs degrés, une réduction du nombre des élèves est encore plus indispensable. Le règlement devrait, à notre avis, limiter ce nombre à 25 pour les classes à un seul degré et à 18 pour les classes à plusieurs degrés (Mémorial,* 1946, p. 349).

C'est dans le chapelet d'arguments que Dupont-Willemin convoque à l'appui de l'instauration de la gratuité des fournitures scolaires dans tout l'enseignement secondaire obligatoire qu'il en viendra à utiliser véritablement la notion «d'égalité des chances» en relation avec l'accès à l'instruction, une revendication et une exigence formulées pour mieux souligner les enjeux sociaux qui sont liés à la question de la gratuité des fournitures scolaires dans l'enseignement secondaire.

Nous voyons dans cette exigence «d'égalité des chances» plutôt que de «chances égales», l'indice que l'expression de cette volonté est alors en train de devenir plus courante, au point d'exiger des mots plus faciles à manier, qui sont aussi plus abstraits et en même temps plus parlants et plus imagés que ceux de «chances égales». Entre l'exigence de «chances égales» et celle d'une «égalité des chances», il y a passage de la notion presque concrète, si l'on peut dire, au concept, à un concept doté d'une autre opérationalité, bien plus forte, bien plus puissante, qui dénote avant tout le fait que l'idée est sortie des limbes, ou de la marge où elle se mouvait originellement. Cependant, par là, soulignons-le, c'est toujours l'accès démocratique à l'enseignement secondaire en général et nullement l'accès plus spécifique à l'enseignement secondaire prégymnasial qu'on entend alors garantir. Des propos de Dupont-Willemin qui suivent, on conclura aussi que, pour le socialiste, les causes de l'inégalité dans l'accès à l'instruction sont pour lors encore d'ordre essentiellement financier:

> *Il faut – c'est un des buts essentiels du projet de loi que nous avons déposé – que tous nos enfants partent avec le maximum de chances. Il faut une égalité des chances au départ, non seulement dans l'enseignement primaire, mais secondaire. Cette égalité n'est concevable que si les enfants, à quelque milieu qu'ils appartiennent et quelle que soit la situation financière de leurs parents, peuvent entrer dans l'enseignement secondaire, division inférieure, sans avoir à craindre d'être obligés de faire face à une dépense que les parents ne peuvent pas supporter. C'est pourquoi la gratuité du matériel scolaire est aussi indispensable que la gratuité de l'enseignement (Mémorial,* 1946, p. 1512).

Dans la réplique qu'il oppose à Dupont-Willemin, Alfred Borel voit dans les revendications de la gauche concernant la gratuité des fournitures scolaires avant tout la volonté de celle-ci de promouvoir «l'égalité des chances». L'usage que Borel fait ici de cette notion dénote également le commencement de banalisation de son emploi dans l'enceinte du Grand Conseil genevois. Mais cette exigence d'égalité, Borel la juge «plutôt théorique» pour qui s'efforce d'en cerner le sens. Des précisions que le député radical donne à ce propos, il ressort qu'il ne désapprouve pas cette ambition, mais qu'il considère, à la différence de la gauche, que les questions financières ne jouent en l'occurrence qu'un rôle mineur. Prophétique? On ne peut en juger car le radical ne définit hélas pas les autres facteurs qui lui paraissent jouer dans ce domaine un rôle clé. Avec à-propos, Borel souligne encore que les socialistes eux-mêmes ne doivent pas tellement croire aux effets de la gratuité «universelle» de l'instruction et des fournitures scolaires sur l'égalité des chances de fréquenter l'enseignement secondaire obligatoire puisque leur projet de réforme initial ne les stipulait pas... :

> *M. Dupont-Willemin s'inspire essentiellement du principe de l'égalité des chances à assurer aux élèves de nos écoles secondaires. Ce principe m'apparaît plutôt théorique si on le serre de plus près; je ne crois pas, en particulier, que cette égalité de chances puisse résulter de notre accord ou de notre désaccord sur le principe de la gratuité de l'écolage. J'ai la conviction que la décision des parents d'envoyer ou*

non leurs enfants à l'école secondaire dépend en réalité de facteurs tout autres que ceux qu'a invoqués M. Dupont-Willemin. Et ce principe est, au fond, si peu valable d'une manière générale, que son projet définitif ne prévoyait pas la gratuité générale, ni des écolages ni du matériel d'instruction, ne l'admettant que pour des élèves particulièrement méritants, sélectionnés au moyen d'un système de points (Mémorial, 1946, p. 1513).

Une nouvelle intelligence de l'intelligence

Tout au long de ces débats sur «l'école moyenne», c'est, rappelons-le, le démocrate (conservateur) Albert Picot qui est chef du DIP. Il tirera admirablement parti de l'insistance avec laquelle les spécialistes de l'éducation souligneront alors qu'il ne sert à rien de modifier l'organigramme scolaire en créant une «école moyenne» supposée orienter les élèves si l'on ne dispose pas d'un corps de professionnels compétents pour ce faire. Borel, le rapporteur de majorité de la commission parlementaire, abondera dans ce sens en dépouillant les propos que Jean Piaget avait tenus devant la commission de pratiquement toute leur charge critique, excepté en ce qui concerne l'âge «intéressant» selon lui pour opérer l'orientation scolaire:

M. Piaget, en sa double qualité de professeur de psychologie expérimentale à l'Université et de directeur du B.I.E., a apporté à la commission les vues du psychologue en même temps que celles de l'expert au courant des problèmes analogues traités dans d'autres pays, notamment en France, au sein de la commission Langevin[4], chargée d'étudier la réforme de l'enseignement dans ce pays. Il a qualifié le projet de «beau projet, d'application difficile par conséquent», et il a dit notamment que «lorsque l'on est en présence d'un perfectionnement possible, si l'idéal nouveau n'est pas réalisé d'une manière sérieuse et complète, l'essai peut aboutir finalement à un échec». Il a critiqué le terme «école moyenne», relevé que la durée des classes d'orientation, fixée à deux ans dans le projet, était trop courte, l'âge intéressant s'échelonnant de 12 à 15 ans, et mis enfin l'accent sur le problème crucial de la formation du personnel enseignant (Mémorial, 1947, pp.242-243).

Maurice Ducommun, un élu du Parti du travail (communiste), ira lui dans un sens diamétralement opposé à celui de Borel en s'efforçant de mettre en relief la force de la charge novatrice contenue dans la déposition de Piaget devant la commission parlementaire; en s'efforçant de montrer que l'on peut tout aussi bien conclure des propos du psychologue genevois qu'il est très favorable à l'introduction de «l'école unique».

Le rappel que le député communiste effectue du propos piagétien met bien en évidence sa teneur quant à la nature de l'intelligence. Celle-ci n'apparaît absolument plus comme un don de la nature mais bien plutôt comme une réalité dont on peut montrer que son développement passe par des stades perçus et présentés comme universels. On est très loin d'une définition statique de l'intelligence comme bien et don rares légitimant par ce fait même l'existence de l'élite. Pour les spécialistes de la psychologie ou des sciences de l'éducation, ces affirmations

de Piaget sur l'intelligence et son développement ne sont alors assurément pas nouvelles, mais dans l'enceinte parlementaire genevoise elles résonnent comme un propos qui, à en juger par la façon dont il est reçu, apparaît très novateur du moins aux yeux de certains. Ducommun s'exprimait ainsi:

> *M. le professeur Piaget (je sais que depuis un certain temps M. Picot n'aime pas les gens qui parlent de théorie, mais qu'il me permette de dire que M. Piaget est la personne, à Genève, qui est probablement la plus qualifiée parmi celles qui s'occupent des problèmes de l'enseignement), M. le professeur Piaget déclarait:*
>
> > *Je vois trois grands avantages à l'adoption des réformes proposées:*
> >
> > *1. Les classes de l'école moyenne seraient des classes d'orientation, principe fondamental au point de vue psychologique, car de 13 à 15 ans, l'enfant se cherche; il y a donc avantage à l'aider, pendant cette période, à prendre conscience de ses véritables aptitudes, aptitudes qu'en général ni lui ni sa famille ne connaissent d'une manière objective.*
> >
> > *Dans la pratique, le choix des études (et par conséquent d'une profession) est avant tout affaire de tradition de famille, affaire de finance, affaire de sympathie pour tel maître, pour tel camarade, affaire de classe scolaire aussi. Dans tous ces éléments, il y a une grande part d'illusions (Mémorial,* 1947, p. 301).

Piaget fait alors aussi apparaître l'orientation comme un moyen de combattre des échecs qu'il impute à l'école elle-même et qu'il juge trop nombreux. C'est là une autre nouveauté. Jusqu'alors, du moins dans le cadre du Grand Conseil genevois, l'échec scolaire était toujours apparu comme le signe des limites intellectuelles d'un individu, comme la marque du lot trop restreint de «matière grise» à lui imparti par la Nature, cette pourvoyeuse imprévisible du «don» tant recherché. Les propos de Piaget rappelés ci-dessous par Ducommun remettent en cause cette conception de l'échec. En somme, l'institution scolaire ne devrait pas toujours en être absoute. Il en est qui lui reviennent en propre et dont elle devrait se sentir comptable. En tout cas, elle devrait juger qu'il est de sa responsabilité d'y remédier, peut-on lire dans ces considérations de Piaget rapportées par Ducommun:

> *Entre 12 et 15 ans, les aptitudes se transforment, s'affirment. Pour les mathématiques, par exemple, beaucoup d'élèves éprouvent de grandes difficultés; il peut s'agir d'un manque d'aptitudes (intelligence) mais aussi d'un «accrochage» scolaire: Des classes d'orientation pourraient remédier à un très grand nombre d'échecs dus à des raisons scolaires. Le choix du genre de classes (de sections) devrait donc être aidé par le choix des orienteurs au moyen d'examens poussés du niveau mental des élèves (Mémorial,* 1947, p. 301).

Un crédit de 20'000 fr. pour favoriser l'orientation scolaire

Dans un premier temps, pour ce qui est des réformes concrètement adoptées par le parlement cantonal, le bilan est maigre. C'est surtout au plan financier (extension de la gratuité et augmentation du montant des bourses d'études) que les choses avancent alors quelque peu. En revanche, pour ce qui est des structures

scolaires, le *statu quo* prévaut intégralement. C'est ainsi qu'en cette fin des années '40 du 20e siècle, l'organigramme des filières scolaires genevoises ressemble encore pour l'essentiel à ce qu'il était devenu en 1886, soixante-quatre ans plus tôt! Quelque chose cependant va tout de même changer sur ce plan en raison de la prise de conscience qu'on a vu naître dans la commission présidée par Alfred Borel quant au fait que, dans l'école genevoise, la réussite scolaire des élèves était beaucoup plus tributaire de leur condition sociale qu'on voulait bien le croire. Le changement surviendra ici à travers une décision de 1947 par laquelle la majorité du Grand Conseil atténuera son refus de créer «l'école moyenne» réclamée à gauche en ouvrant un crédit de 20'000 fr. destiné à promouvoir une meilleure orientation scolaire des élèves.

Dans cet arrêté législatif en huit articles, on voit bien se dessiner à la fois un premier impact dans le champ politique des conclusions des spécialistes de la psychologie et des sciences de l'éducation qu'on vient de dire, mais aussi tous les ménagements exprimés à l'endroit des familles et des enseignant-e-s primaires quant à leurs prérogatives et/ou compétences respectives en matière d'orientation de leurs enfants ou de leurs élèves:

Article premier. - *Le Département de l'instruction publique continuera au cours des années suivantes l'expérience entreprise pendant l'année 1946/1947.*
Il s'efforcera de donner aux parents toutes indications utiles pour l'entrée de leurs enfants dans les 7mes et 8mes primaires ou dans les classes inférieures du Collège, de l'Ecole supérieure des jeunes filles, du Collège moderne et de l'Ecole professionnelle et ménagère.
Art. 2. - *Cette expérience sera poursuivie au cours des années scolaires 1947/1948, 1948/1949, 1949/1950 afin que le département puisse donner des renseignements aux parents pour l'entrée de leurs enfants soit dans les diverses écoles secondaires supérieures, soit en apprentissage.*
Art. 3. - *Le Département de l'instruction publique assurera cette orientation scolaire par tous les moyens qui lui paraîtront utiles.*
L'orientation des élèves sera assurée, notamment:
a) sur le vu des résultats de leur travail et des observations de leurs maîtres;
b) au moyen d'épreuves psychologiques et d'intelligence générale.
Art. 4. - *Il fera appel pour cela à un personnel qualifié et dûment préparé. Il procédera à sa formation tant au degré primaire qu'au degré secondaire.*
Art. 5. - *Dans le cadre de l'expérience ainsi entreprise, le département pourra déroger aux programmes et règlements scolaires actuellement en vigueur.*
Art. 6. - Le Département fera rapport sur les résultats au Conseil d'Etat et à la conférence de l'instruction publique. Ce rapport sera communiqué au Grand Conseil.
Art. 7. - *La liberté des parents pour le choix des diverses voies scolaires et pour l'orientation professionnelle est entièrement réservée comme elle l'a été jusqu'ici.*
Art. 8. - *Un crédit de Fr. 20'000,- est accordé au Conseil d'Etat pour l'exécution du présent arrêté (Mémorial,* 1947, pp. 245-246).[5]

Les évolutions idéologiques qui viennent d'être mises en exergue paraissent mineures si on les mesure à l'aune du «changement de paradigme», pourrait-on presque dire, qui, à la fin des années '50 et au tout début des années '60, affectera les façons de penser à la fois les fonctions économiques et les fonctions sociales de l'instruction publique, ce qui n'exclura pas, on le verra, quelques continuités frappantes avec certaines des idées exprimées dès les années '20.

Fin des années '50-début des années '60: Branle-bas de combat politique à cause d'un boom économique

A plusieurs égards, les années '60 rendront caduque la dialectique entre les dimensions politique, économique et sociale de l'éducation qui a été décrite ci-dessus s'agissant des années 1927-1950. Ce n'est pas que cette décennie se soit montrée inventive en matière de réforme des structures scolaires. Au contraire. En effet, entre «l'école unique» ou «l'école moyenne» rêvée par André Oltramare et le «Cycle d'orientation» créé par André Chavanne, le second chef socialiste du DIP genevois, la continuité organisationnelle est forte (cf. notamment François & Schwed, 1969, 1971, 1973). Le changement qui survient alors est d'un autre ordre. Il a trait au malthusianisme de la droite concernant l'accès aux professions libérales. Soudainement, pourrait-on dire, au tournant des années '50 à '60, celle-ci se met à déplorer une calamiteuse et en fait très coûteuse «pénurie de cadres», comme on se met alors à dire[6], et elle entend y mettre fin au plus vite.

Le renversement de perspective est complet et brutal. Des décennies d'expression de la crainte de voir la facilitation de l'accès à l'enseignement secondaire engendrer un prolétariat intellectuel bientôt révolutionnaire et le malthusianisme ombrageux qui en découlaient tombent soudainement dans les oubliettes de l'histoire. Mais insistons-y la fin de ce malthusianisme ne résulte absolument pas d'un rapport de force victorieux que la gauche aurait finalement réussi à imposer à la droite. Non. C'est la droite elle-même, toujours largement majoritaire au Grand Conseil, qui de son propre chef effectue alors les évolutions auxquelles elle s'était très énergiquement refusée jusque-là. En cette période de *boom* économique sans précédent, les occasions de s'enrichir qui sont alors à la portée de nombreuses mains constituent la plus pressante des invitations au changement. C'est en quoi consiste l'ambiguïté majeure qui marque ces évolutions: les concessions sociales qui ont été faites alors l'ont été avec des mobiles économiques.

Une nouvelle dialectique politique, économique et sociale

A Genève, le démarrage du renouveau qui surviendra alors dans la politique menée en matière d'accès à l'instruction secondaire et supérieure sera le fait des «Jeunesses radicales», qui font partie de la gauche du parti radical cantonal. Le

texte de «l'initiative non formulée»[7] qu'elles déposent au Grand Conseil genevois le 20 octobre 1961 scelle de façon éclatante la fin du malthusianisme de naguère au sujet de l'accès aux professions libérales ou, plus généralement, de l'accès aux professions dites «intellectuelles», un changement qui, en dehors des socialistes qui y étaient acquis depuis longtemps, est tout d'abord le fait du centre de l'échiquier politique genevois. Il faudra cependant attendre cinq ans (jusqu'à la fin de 1966) pour qu'une loi en bonne et due forme résulte de cette initiative. Très symptomatiquement appelée loi sur «l'encouragement aux *études*», elle fera l'objet d'un référendum défait de justesse à la fin de cette année-là. C'est que certains secteurs de la droite, à ce moment-là encore, entendent demeurer sinon malthusiens du moins très réservés en matière d'utilisation des deniers publics pour favoriser l'accès aux études.

La fin du méritocratisme socialiste

En même temps, en 1961, le manque de cadres est si pressant dans l'économie genevoise, à l'instar de tant d'autres, que l'initiative non formulée des Jeunes radicaux n'entend pas favoriser l'accès aux études des seuls enfants issus de familles «de condition modeste», comme on l'avait fait jadis, mais également de celles disposant de «revenus moyens».

Dans le chambardement des représentations concernant les relations souhaitables entre le monde de l'école et celui du travail et/ou de «l'économie», c'est aussi la notion de «mérite» si chère aux socialistes pendant tout le deuxième quart du 20e siècle qui se trouvera complètement remise en cause.

Cette mise en question avait commencé dès 1946, déjà par l'entremise des radicaux, remarquons-le, et cela lorsque ceux-ci avaient fait adopter par le Grand Conseil la gratuité de l'enseignement secondaire obligatoire *pour tous ses élèves* et non pas seulement pour ceux qui obtiendraient une certaine moyenne de travail, ainsi que l'avaient préconisé de leur côté les socialistes.

L'usage que l'initiative non formulée des jeunes radicaux fait de la notion d'élève «capable» illustre bien la fin du règne longtemps sans partage de la prévalence de l'idéal méritocratique cher depuis longtemps à la droite mais depuis longtemps aussi à la gauche ou au centre. C'est ainsi qu'au nombre des critères à prendre en compte pour décider si un élève mérite que l'Etat soutienne ses études, l'initiative des Jeunes radicaux ne comporte plus aucune référence à une exigence quelconque d'excellence. Il lui suffit que cet élève soit «capable de suivre des études», y compris donc en étant tout juste promu d'un degré à un autre de la formation choisie. Par là, on est très loin du 5 sur 6 de moyenne de travail que, dans les articles de loi qu'ils proposaient, Oltramare et Dupont-Willemin exigeaient des étudiants désireux d'obtenir la gratuité des études universitaires et/ou des «bourses d'entretien»:

Initiative populaire concernant la démocratisation de l'enseignement secondaire supérieur, de l'enseignement supérieur et universitaire à Genève (N° 2386)

EXPOSÉ DES MOTIFS

Notre société se doit, plus que jamais, de sélectionner dans tous les milieux, les éléments qui lui permettront d'assurer et de compléter son développement.

L'accès aux études secondaires supérieures et aux études supérieures et universitaires doit être accordé à tous les jeunes qui en ont les capacités.

Or, notre pays, qui jouit actuellement d'une période de prospérité sans précédent dans son histoire, souffre d'une pénurie inquiétante de personnel qualifié et de cadres dans tous les domaines, pénurie qui risque de compromettre gravement son avenir politique, social et économique. Les témoignages à ce sujet sont aussi nombreux que pertinents.

Les soussignés, électeurs et électrices dans le canton de Genève demandent, en application des articles 64, 65 et 67 de la constitution genevoise, au Grand Conseil, de modifier la loi sur l'instruction publique du 6 novembre 1940, selon les principes suivants:

INITIATIVE

L'instruction secondaire supérieure, l'enseignement supérieur et universitaire sont gratuits pour les élèves genevois et confédérés dont les parents sont domiciliés depuis plus de 5 ans dans le canton de Genève.

Il est créé, dès la première année de l'enseignement secondaire supérieur, un système de pré-salaire durant tout le cycle secondaire, supérieur et universitaire et dont bénéficient les élèves capables, genevois et confédérés, dont les parents, domiciliés depuis plus de 5 ans dans le canton de Genève, ont des revenus modestes ou moyens ne leur permettant pas d'assumer la charge d'études complètes (Mémorial, 1961, p. 2647).

1977: épilogue

En embrassant d'un seul regard les débats parlementaires des années 1927-1950 pour les comparer au texte ci-dessus, et en admettant qu'on puisse faire de ce dernier un document emblématique de son temps – ce qui semble être très largement le cas –, on pourrait dire qu'en matière d'égalité d'accès à l'instruction c'est l'économique qui dope le politique, que sans *boom* économique, il ne se serait peut-être rien passé ou presque, alors qu'en période de croissance, les multiples entraves législatives que rencontrent celles et ceux qui entendent faciliter l'accès à l'instruction des enfants des classes populaires semblent soudain pouvoir s'évanouir, ou du moins être surmontées.

Par la soumission étroite qu'elle semble impliquer de la progression de la démocratisation des études au développement économique, une telle conclusion apparaît peu réjouissante. Elle signifie en effet qu'en cas de difficultés écono-

miques telles qu'une récession plus ou moins virulente, la régression sociale en matière d'accès aux études est inévitable. C'est peut-être vrai, mais c'est peut-être aussi une déduction trop simpliste car les années '60, et plus encore sans doute les années '70, n'ont pas seulement vu le *boom* économique mettre fin à plusieurs freins politiques interdisant un accès élargi aux études des enfants des classes pauvres, elles ont aussi vu naître une conscience nouvelle, plus précise que jamais jusque-là (car abondamment chiffrée) des effets sociaux de l'école. Elles ont vu se développer à grande échelle la dénonciation statistique de l'inégalité des chances de réussite scolaire des élèves en fonction de leur origine sociale. C'est ainsi qu'on a glissé de plus en plus radicalement vers l'idée que le caractère plus ou moins démocratique de l'école ne se mesure pas au sort qu'elle réserve à l'élite des élèves issus des classes populaires mais à l'ensemble de ceux-ci, une évolution que des travaux de sociologie de l'éducation du genre de ceux qui feront bientôt la célébrité de Bourdieu et Passeron (1964) ou, un peu plus tard, celle de Baudelot et Establet (1971), parachèveront.

Pour preuve qu'à Genève aussi bien, le dernier quart du 20e siècle a donné naissance à une conscience aiguisée des effets sociaux de l'école, on rappellera seulement pour conclure que, le 23 juin 1977, un parlement cantonal où la gauche socialiste et communiste étaient loin d'être majoritaires a ajouté à l'article 4 de la loi sur l'instruction publique genevoise, qui régit ses buts généraux, un alinéa e) stipulant que celle-ci doit «tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves, dès les premiers degrés de l'école».[8]

Notes

1 Pour les indications bibliographiques concernant le *Mémorial*, voir *infra* sous la rubrique *Sources*.

2 Ce (sic) renvoie au fait que dans le texte du *Mémorial* sont imprimés 4 points .... et non 3 ..., ce qui est erroné du point de vue des conventions typographiques d'alors.

3 Au point de vue doctrinal, le parti socialiste dont il est question ici n'est plus le même que celui de 1927-1928, en raison de la scission provoquée, en septembre 1939, par le fait que Léon Nicole, le bouillant leader du courant largement majoritaire au sein du parti socialiste genevois, avait applaudi à la signature du pacte germano-soviétique (cf. notamment Grounauer, 1975; Torracinta & Mermod, 1978; Weibel, 1997).

4 Créée à la Libération, cette commission donna le jour, le 19 juin 1947, à un projet de réforme aussitôt avorté, dit «Plan Langevin-Wallon», dans lequel Prost voit «[...] **l'aboutissement de deux courants de pensée** de l'entre-deux-guerres: **l'école unique pour les structures, l'école nouvelle pour la pédagogie.**» (souligné par l'auteur) (Prost, 1968, pp. 420-421).

5 Notons en passant que c'est cet arrêté qui constituera la seule base légale sur laquelle, au lendemain de son élection au Conseil d'Etat à l'automne 1961, André Chavanne, qui succède alors à Alfred Borel et qui sera le second chef socialiste du DIP genevois, créera les premières classes d'une nouvelle institution scolaire appelée justement Cycle d'orientation, une école dont la généralisation comme premier avatar de l'«école unique» ou de l'«école moyenne» sera décidée en 1966 par le Grand Conseil, à une très large majorité encore une fois, donc là aussi par de-là le clivage gauche-droite.

6 «Pénurie de cadres et démocratisation des études» est par exemple le titre d'une conférence prononcée par le sociologue Roger Girod devant ses collègues du Sénat de l'Université de Genève en 1959, conférence qui sera publiée l'année d'après, sous ce même titre, dans une brochure du DIP intitulée *La réforme de l'enseignement secondaire, qui plaide ardemment la cause de cette réforme.*

7 Il s'agit d'un type d'initiative qui, sans prétendre proposer directement un texte de loi au vote du souverain, demande au parlement d'en préparer un sur la base des principes définis par les initiants.

8 Loi sur l'instruction publique du 6 novembre 1940, Art. 4, lettre e). Nouvelle teneur selon la loi du 23 juin 1977. *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, 1977, t. 163, p. 293.

Sources

Mémorial des séances du Grand Conseil de la République et Canton de Genève pour les années: 1885, 1886, 1927, 1928, 1940, 1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1961, 1975, 1976, 1977, y compris les volumes intitulés Annexes.

Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève. 1977, t. 163.

Références bibliographiques

Altermatt, U. (1994). *Le catholicisme au défi de la modernité.* Trad. de l'allemand par C. Giroud et J.-P. Gottrau. Lausanne: Payot.

Barreau, J.-M, Garcia, J.-F. & Legrand, L. (1998). *L'école unique (de 1914 à nos jours).* Paris: PUF.

Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France.* Paris: Maspéro.

Bourdieu. P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture.* Paris: Ed. de Minuit.

Bourdieu, P. (1970). *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Ed. de Minuit.

François, M.-L. & Schwed, P. (1969). *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962.* Genève: Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation. Cahier no 1 de la Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation (CEPCO).

François, M.-L. & Schwed, P. (1971). *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969.* Genève: Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation Cahier no 2 de la Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation (CEPCO).

François, M.-L. & Schwed, P. (1973). *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. D'une réforme à l'autre 1969-1973.* Genève: Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation Cahier no 3 de la Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation (CEPCO).

Girod, R. (1960). Pénurie de cadres et démocratisation des études. In Département de l'instruction publique (Ed.), *La réforme de l'enseignement secondaire* (pp. 125-152). Genève: Département de l'instruction publique.

Gregori, M., Marcacci, M., Philiponna, C. et al. (1998). *La double naissance de la Suisse moderne. De la République helvétique à l'Etat fédéral.* Genève & Lausanne: Ed. Suzanne Hurter, Edipresse.

Grounauer, M.-M. (1975). *La Genève rouge de Léon Nicole 1933-1936.* Genève: Ed. Adversaires.
Guichonnet, P. (éd.). (1986). *Histoire de Genève.* Toulouse & Lausanne: Privat, Payot.
Hiler, D., Lescaze, B. (1992). *Révolution inachevée, Révolution oubliée. 1842 Les promesses de la Genève moderne.* Genève: Suzanne Hurter.
Magnin, C. (1997, à paraître 2001). *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction 1885-1950.* Dactyle. Thèse de doctorat. Université de Genève, Faculté des Lettres.
Magnin, C. (2000). Eléments d'une histoire de la lutte pour l'égalité sociale devant l'école en Suisse romande entre 1924 et 1961. *Cahier no 16 de l'Association pour l'étude de l'histoire du mouvement ouvrier (AEHMO),* 57-76.
Oltramare, A. (s.d.) [1946]. *La bataille pour les jeunes.* Genève: Parti socialiste de Genève.
Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967.* Paris: Armand Colin.
Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire.* Paris: Seuil.
La réforme de l'enseignement secondaire. (1960). Département de l'instruction publique (Ed.). Genève: Département de l'instruction publique.
Talbott, J. (1969). *The Politics of Educational Reform in France 1914-1940.* Princeton: Princeton University Press.
Torracinta, C. & Mermod, B. (1978). *Le Temps des passions.* Genève: Tribune Editions.
Weibel, L. (1997). *Charles Rosselet (1893-1946). Un homme de raison au «temps des passions».* Genève: Collège du Travail.

Der Genfer Grosse Rat und der Zugang zu den weiterführenden Schulen für die Kinder unterer Sozialschichten 1885-1961

Zusammenfassung

Der Artikel beschreibt die Geschichte der Debatten und Entscheidungsprozesse im Genfer Parlament zwischen 1885 und 1961, welche die Politik im Hinblick auf den Zugang zu den weiterführenden Schulen für Kinder aus unteren Sozialschichten bestimmten. Zunächst gewann ein demokratisches Bewusstsein Oberhand, das bald mit einem Malthusianismus im Sinne eines Kampfes um den Zugang zu den freien Berufen kombiniert wurde.

Hauptsächlich die sozialdemokratische Partei setzte sich seit 1927 gegen die konservative Politik zur Wehr und für die Einführung der Einheitsschule ein, von der sie eine grundlegende Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Eliten erwartete. Erste Erfolge konnten erzielt werden, als die Experten der Mehr-heit des Parlamentes nach dem Zweiten Weltkrieg zeigten, dass die Genfer Schule nicht so demokratisch sei, wie sie glaubte zu sein, und vor allem als zu Beginn der 1960er-Jahre deutlich wurde, dass auch die Genfer Wirtschaft mit einem grossen Nachwuchsproblem konfrontiert war. Die Rechte und die politische Mitte setzten nun um, was die Linke sich erhofft hatte, aber mit vollständig anderen Motiven. Der Kampf um die Egalisierung der Chancen auf Schulerfolg trat so ins Zeitalter der Zweideutigkeiten ein.

Il Gran Consiglio del Canton Ginevra e l'accesso agli studi dei figli delle classi popolari 1885-1961

Riassunto

Questo articolo traccia la storia del dibattito e delle decisioni che hanno caratterizzato la politica del parlamento ginevrino nel merito dell'accesso all'istruzione degli allievi poveri nel Canton Ginevra tra il 1885 e il 1961. A questo riguardo nel Gran Consiglio prevalse dapprima una perfetta buona fede democratica, combinata poi con un malthusianismo combattivo relativo all'accesso alle professioni liberali.

Fu principalmente il partito socialista a condurre, a partire dal 1927, una battaglia contro queste posizioni conservatrici tentando di introdurre la scuola media unica («école unique») e aspettandosi una profonda modifica della composizione sociale delle élites.

Il corso di questa battaglia subì un mutamento quando, a ridosso della seconda guerra mondiale, gli esperti mostrarono alla maggioranza dei parlamentari che la scuola ginevrina non era così democratica come si pretendeva e, in particolare, quando è apparso evidente che l'economia cantonale era confrontata ad una forte «penuria di quadri». Era l'inizio degli anni '60. La destra e il centro si mossero allora secondo le aspettative della sinistra, ma con tutt'altri moventi. Da questo momento la lotta per la parità delle possibilità entrerà nell'epoca dell'ambiguità.

The State Council of the Canton of Geneva and working-class children's access to educational opportunities, 1885-1961

Summary

The article retraces the history of the parliamentary debates and decisions that shaped policies affecting the educational opportunities of children of the working classes in Geneva from 1885 to 1961.

At the beginning of this period, the initial attitude which prevailed in the State Council was one of a simplistic certainty that the school system was perfectly democratic, an attitude which would soon be combined with an aggressive Malthusianism over the question of access to the learned professions.

From 1927 onwards, the Socialist Party became the main leader in fighting against these conservative positions and in struggling for the establishment of a unified secondary school system *(«l'Ecole unique»)*, with the goal of bringing about a fundamental change in the social composition of the élite of society.

The pace of progress in this direction picked up, on the one hand, after the Second World War, when experts demonstrated to members of the parliamentary majority that the Geneva school system was not as democratic as they had liked

to believe and, on the other, when it became apparent that the Genevan economy, like the economy elsewhere at the beginning of the 1960s, was confronted with a serious lack of managerial manpower. The right-wing and the centre then did what the left had long been waiting for, but with motives that were in part very different from their own. The struggle for equal educational opportunities thus entered into an age of ambiguity.