

Qu'est-ce qu'une école démocratique?

Perspectives historiques en France

du ^{xx}^e au ^{xxi}^e siècle (1900-2014)

What is a democratic school? Historical

perspectives in France during the

20th and 21th (1900-2014)

Bruno Garnier

garnier@univ-corse.fr

Université de Corse, UMR CNRS LISA 6240 (France)

Data de recepció de l'original: setembre de 2014

Data d'acceptació: novembre de 2014

RESUM

L'escola democràtica difícilment pot ser definida sense l'ajuda de la història, tot i que la filosofia política de la Il·lustració mai no es va implicar en aquesta tasca. A França, el segle XIX, si més no fins a la dècada de 1880, està marcat per la construcció d'una escola segregada socialment, amb dos tipus d'ensenyament separats en institucions diferenciades per als fills de les classes populars i per als de la burgesia. Per això, cal iniciar la perspectiva històrica a finals del segle XIX. L'obra política de Jules Ferry va impulsar una forta crítica envers la injustícia de l'escola de la República, a principis del segle XX, i especialment entre les dues guerres mundials, cosa que va repercutir en la voluntat de construir una escola democràtica. A poc a poc, la igualtat en l'oferta educativa per a nens de tots els orígens construeix la idea de la igualtat d'oportunitats individuals per tal de prosperar a la societat gràcies al talent i a les habilitats per-

sonals. Aquesta idea aconseguí només èxits parcials, sota el ministeri de Jean Zay entre 1936 i 1939, i es desenvolupa amb el pla Langevin-Wallon, en acabar la Segona Guerra Mundial, amb una detallada planificació d'una gran coherència programàtica. No obstant això, les reformes estructurals, entre 1959 i 1985, que van unificar el sistema educatiu francès tal com el coneixem actualment, no es van impregnar de l'escola democràtica imaginada en el període anterior. En lloc d'una orientació progressiva i individualitzada, el col·legi únic de René Haby és un tronc comú indiferenciat on els nens de tots els orígens estan sotmesos a ensenyaments orientats únicament a l'ingrés a l'ensenyament obligatori. Les últimes avaluacions internacionals mostren que França és un país on el determinisme social té un paper important en la formació educativa i professional dels joves. No obstant això, tot i que la igualtat d'oportunitats va resultar ser una mentida derrotada per la selecció meritocràtica, cal remarcar que el vincle social es troba amenaçat perquè l'escola democràtica no només ha de comparar el rendiment dels estudiants entre ells, sinó que també ha de crear el sentiment de pertinença envers una societat inclusiva per a tothom.

PARAULES CLAU: escola democràtica, democratització a França, història de l'educació, igualtat d'oportunitats, reformes escolars, polítiques educatives.

ABSTRACT

The democratic school can hardly be defined without the help of history, but without forgetting that the political philosophy of the Enlightenment never got involved in the mentioned task. In France, the 19th century until the 1880s is marked by the construction of a school socially segregated, with two types of education separated into different institutions for children of the working classes and the middle classes. Therefore, it is appropriate to initiate the historical perspective in the late 19th century. The political work of Jules Ferry prompted a strong criticism of the injustice of the school of the Republic, in the early 20th century, and especially between the two world wars, which affected the determination to build a democratic school. Slowly, equality in educational provision for children from all backgrounds supports the idea of equality of individual opportunities in order to thrive in society thanks to the talent and personal skills. This idea gets partial achievements, under the ministry of Jean Zay between 1936 and 1939, and develops with the Langevin-Wallon plan, after the end of the Second World War, with the development a meticulous planning of a great programmatic coherence. However, structural reforms between 1959 and 1985, which unified the French educational system as we know it today, did not get

impregnated of the democratic schools imagined in the previous period. Instead of a progressive and individualised orientation, the unique school of René Haby is a common undifferentiated core where children from all backgrounds are subject to teachings oriented only to the admission to compulsory education. The latest international evaluations show that France is a country where social determinism plays an important role in the education and professional training of young people. Nonetheless, although the equalisation of opportunities turned out to be a lie defeated by the meritocratic selection, it is noteworthy that the social bond is threatened since the democratic school should not only compare the performance of students between them but also create the feeling of belonging to an inclusive society for all.

KEY WORDS: democratic school, democratisation in France, history of education, equalisation of opportunities, school reforms, educational policies.

RESUMEN

La escuela democrática difícilmente puede ser definida sin la ayuda de la historia, pero sin olvidar que la filosofía política de la Ilustración nunca se implicó en dicha tarea. En Francia, el siglo xix hasta la década de 1880, está marcado por la construcción de una escuela segregada socialmente, con dos tipos de enseñanza separadas en instituciones distintas para los hijos de las clases populares y para los de la burguesía. Por ello, es pertinente iniciar la perspectiva histórica a finales del siglo xix. La obra política de Jules Ferry impulsó una fuerte crítica a la injusticia de la escuela de la República, a principios del siglo xx, y especialmente entre las dos guerras mundiales, lo que repercutió en la voluntad de construir una escuela democrática. Lentamente, la igualdad en la oferta educativa para niños de todos los orígenes, sustenta la idea de la igualdad de oportunidades individuales con el fin de prosperar en la sociedad gracias al talento y a las habilidades personales. Esta idea consigue logros parciales, bajo el ministerio de Jean Zay entre 1936 y 1939, y se desarrolla con el plan Langevin-Wallon, tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, con el desarrollo de una minuciosa planificación de una gran coherencia programática. Sin embargo, las reformas estructurales, entre 1959 y 1985, que unificaron el sistema educativo francés tal y como lo conocemos actualmente, no se impregnaron de la escuela democrática imaginada en el período anterior. En lugar de una orientación progresiva e individualizada, el colegio único de René Haby es un tronco común indiferenciado donde los niños de todos los orígenes están sometidos a enseñanzas orientadas únicamente al ingreso a la enseñanza obligatoria. Las últimas evaluaciones internacionales muestran que Francia

es un país donde el determinismo social juega un papel importante en la formación educativa y profesional de los jóvenes. Sin embargo, aunque la igualdad de oportunidades resultó ser una mentira derrotada por la selección meritocrática, cabe destacar que el vínculo social se encuentra amenazado ya que la escuela democrática no sólo debe comparar el rendimiento de los estudiantes entre ellos, sino también crear el sentimiento de pertenencia a una sociedad inclusiva para todos.

PALABRAS CLAVE: escuela democrática, democratización en Francia, historia de la educación, igualdad de oportunidades, reformas escolares, políticas educativas.

I. INTRODUCTION

Il est difficile de définir l'école démocratique sans recourir à une mise en perspective historique. Ni l'étymologie, ni la philosophie ne sont en mesure de nous fournir une définition stable. Si la démocratie est proprement le gouvernement du peuple, comment peut-on définir une école démocratique? Est-ce une école soumise au pouvoir politique exercé par le peuple? Est-ce une école séparée du pouvoir politique, à l'image de la justice? Est-ce une école qui prépare les enfants du peuple à l'exercice de la citoyenneté? Est-ce une école qui se caractérise par l'égalité de l'offre d'éducation? La démocratie est un concept généralement situé dans le sillage des philosophes du contrat, notamment Samuel von Pufendorf, Christian Wolff et Jean-Jacques Rousseau, qui, au XVIII^e siècle, ont exploré les voies par lesquelles une société démocratique doit être fondée sur l'expression de la volonté générale, et ne reconnaître d'autre souveraineté politique que le corps des citoyens dans son ensemble. Or aucun de ces philosophes, et notamment pas Jean-Jacques Rousseau, n'a associé à sa conception de l'égalité des citoyens en droits une quelconque égalité des citoyens devant l'éducation. Bien au contraire, pour Rousseau, «ceux qui sont destinés à vivre dans la simplicité champêtre n'ont pas besoin, pour être heureux, du développement de leurs facultés, et leurs talents enfouis sont comme les mines d'or du Valais que le bien public ne permet pas qu'on exploite».¹ *L'Émile* ne parle pas d'instruction publique, mais de l'éducation d'un enfant

¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. «Lettre III à Milord Édouard», *Julie ou la nouvelle Héloïse*, Cinquième partie. Paris: Garnier-Flammarion, 1967 (1761), p. 428.

pris individuellement. Pour nous limiter à la France, si l'on fait abstraction des nombreux projets de réforme consécutifs à la fermeture des collèges jésuites dans les années 1760-1770, qui s'inscrivaient encore dans le cadre politique de la monarchie,² les premiers penseurs à avoir dessiné les contours d'une école explicitement démocratique en France ne sont pas des philosophes, ce sont les acteurs politiques de la Révolution française. Au premier rang, on doit citer Condorcet, dans la mesure où il a établi le lien de nécessité entre l'égalité des citoyens en droits et l'égalité des futurs citoyens à recevoir une instruction élémentaire visant un double but: l'exercice de la citoyenneté et l'épanouissement de l'individu dans la société.³ Mais, comme on le sait, la Révolution française n'a pas mis ces préceptes en application. Et jusqu'aux années 1880, en dehors des épisodes républicains et insurrectionnels de 1848 et de 1871, le XIX^e siècle français se caractérise, en matière d'instruction publique, par la mise en œuvre de politiques libérales et conservatrices qui ont abouti à la constitution de deux ordres scolaires séparés: d'une part, l'ordre secondaire payant, constitué autour du lycée fondé par Napoléon 1^{er}, pour les enfants de la bourgeoisie aisée; d'autre part, l'ordre primaire, pour les enfants du peuple, initié par la loi Guizot de 1833 et rendu gratuit en 1880, ne conduisant ni au baccalauréat ni à l'enseignement supérieur mais doté d'un enseignement primaire supérieur. En outre, sauf les écrits de penseurs politiques comme Alexis de Tocqueville⁴ et les textes de quelques historiens républicains, comme Edgar Quinet, c'est en vain que l'on cherche, depuis la Révolution de 1789 et tout au long du XIX^e siècle, un grand texte philosophique ou un grand manifeste politique qui aurait pu jeter les bases d'une instruction universelle et d'une école démocratique. Et si les socialistes révolutionnaires ont produit, dès le Second Empire, une critique puissante à l'encontre de l'instruction bourgeoise, les marxistes n'entendaient pas promouvoir une école démocratique dans la société de leur

² Sur les projets de fondation d'une instruction publique en France avant la Révolution française, voir FIGEAC-MONTHUS, Marguerite. *Les enfants de l'Émile? Effervescence éducative de la France, au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*. Berne: Peter Lang, 2014; et GARNIER, Bruno. «À la préhistoire de l'égalité devant l'instruction: Les plans d'éducation nationale des années 1762-1788», *Problèmes de l'école démocratique: XVIII^e – XX^e siècles*. Paris: CNRS, 2013, p. 31-58.

³ Condorcet. *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, présentés à l'Assemblée Nationale les 20 et 21 avril 1792, Paris, Impr. Nationale, 1792. Sur Condorcet et l'éducation démocratique, voir KAHN, Pierre. *Condorcet. L'école de la raison*. Paris: Hachette éducation, 2001.

⁴ Voir TOCQUEVILLE, Alexis de. *De la démocratie en Amérique*. 4^e édition. Tome II. Bruxelles: Haulan, Cattoir, 1837, p. 90-91; et QUINET, Edgar. «L'enseignement du peuple», *La révolution religieuse au XIX^e siècle*. Paris: Hachette, 2001 (1850).

temps, mais diffuser l'esprit de la lutte des classes, en attendant que vienne l'heure d'une société sans classe.

Si l'on admet que l'école démocratique est une notion mobile dans le temps, qui ne peut se réduire à une définition simple et stable, il est pertinent de la situer dans une perspective historique que l'on fera débiter, pour le France, à la fin du XIX^e siècle. Cette prise de recul historique nous permettra une prise de recul critique sur l'école démocratique française, ou prétendue telle, des temps actuels.

2. DÉBATS ET RÉFORMES DÉMOCRATIQUES AVANT 1914

La place éminente de Jules Ferry dans l'histoire des institutions scolaires françaises fait de lui une figure incontournable et considérée comme fondatrice du modèle français d'école gratuite et laïque. Pourtant, pour qui s'intéresse à l'histoire de l'école démocratique, l'étude de l'apport de Jules Ferry et des républicains de 1880 pose deux types de questions, selon qu'on se tourne vers leur passé ou vers leur avenir: vers l'amont, Jules Ferry et les républicains de 1880 sont-ils les héritiers des républicains antérieurs, tel Condorcet en 1793, tel Hippolyte Carnot en 1848? Sont-ils plutôt les continuateurs des deux ordres d'éducation, secondaire avec Antoine Fourcroy, Grand Maître sous Napoléon 1er, primaire avec François Guizot, ministre de Louis-Philippe? Vers l'aval, comment interpréter l'écart entre les mesures effectivement mises en œuvre dans les années 1880 et les discours que leurs auteurs avaient tenus dans les années précédentes? Voici un extrait de celui de Jules Ferry, en 1870 à la salle Molière, au sujet de l'égalité d'éducation: «Or, messieurs, je vous défie de faire jamais de ces deux classes une nation égalitaire, une nation animée de cet esprit d'ensemble et de cette confraternité d'idées qui font la force des vraies démocraties, si, entre ces deux classes, il n'y a pas eu le premier rapprochement, la première fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école».⁵

Voilà une définition limpide de l'école démocratique, à base égalitaire, mais la séparation institutionnelle du primaire et du secondaire, c'est-à-dire des enfants du peuple et de ceux de la bourgeoisie, non seulement n'a pas été atténuée durant le ministère Ferry, mais a été accentuée. En témoignent le décret

⁵ FERRY, Jules, «De l'éducation d'éducation», Conférence prononcée à Paris, à la salle Molière, le 10 avril 1870, *Discours et opinions de Jules Ferry*. Paris: Armand Colin, tome 1, 1893, p. 234.

du 8 janvier 1881 par lequel Jules Ferry, instituant un concours spécial pour recruter les professeurs des classes élémentaires des lycées (classes payantes et préparant les enfants concernés à l'entrée en 6e), éloignait encore un peu plus les élèves des petits lycées de leurs camarades de l'école communale.

Cependant, on peut créditer Jules Ferry d'avoir contribué, non à effacer, mais à réduire quatre types d'inégalités: premièrement, les inégalités de fortune. La gratuité de l'école primaire rendit égaux tous les enfants qui la fréquentaient, quelle que fût la situation financière des foyers. Deuxièmement, les inégalités de sexe. La création du secondaire public féminin, par la loi Camille Sée du 21 décembre 1880, fut une importante avancée pour les jeunes filles, jusque-là maintenues à la porte du lycée. Cependant, les contenus d'enseignement spécifiques sont délibérément orientés vers les rôles d'épouse et de mère de famille auxquels la société française les confine. Troisièmement, les inégalités géographiques, en particulier entre les villes et les campagnes. Quatrièmement, l'inégalité de l'identité nationale pour tous les Français. L'une des grandes œuvres de l'école primaire de la III^e République est d'avoir largement diffusé un roman national dans lequel les élèves pouvaient voir la construction d'une patrie dont l'heureux aboutissement était la République, une République qui, certes, nous paraît aujourd'hui outrageusement colonialiste et même raciste.⁶

Ainsi, l'école démocratique (en tout cas plus démocratique que celles des régimes qui l'ont précédé), est, pour les républicains français des années 1880, une école qui fonde l'unité nationale mais qui ne réalise pas l'égalité des futurs citoyens sur les mêmes bancs: une forme scolaire que nous avons désignée ailleurs par l'expression d'«équité ségrégée», dans la mesure où elle offre à chacun, en fonction de son origine sociale, l'éducation qui est supposée correspondre aux besoins de sa catégorie et à son destin probable, en forgeant l'unité nationale dans l'amour de la République.⁷

Le début du xx^e siècle en France voit se développer la critique de ce modèle scolaire et dénoncer l'hypocrisie, ou tout au moins l'inachèvement de sa promesse d'égalité. Si ce point est bien établi, on n'insiste pas suffisamment sur le fait que c'est de cette critique de l'existant qu'a pu émerger la définition d'une école démocratique, plutôt que de la conception a priori de

⁶ Voir COUDERC-MORANDEAU, Stéphanie. *Philosophie républicaine et colonialisme. Origines, contradictions et échecs*. Paris: L'Harmattan, 2008.

⁷ GARNIER, Bruno. «Équité égalitaire ou équité ségrégée?», *Figures de l'égalité: Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Bruxelles: Academia Bruylant, 2010, p. 145-212.

ce que pouvait être une école démocratique. Il est significatif, à cet égard, que l'une des critiques les plus abouties de l'école duale de Jules Ferry ait émané du directeur de l'enseignement primaire de ce même Jules Ferry, c'est-à-dire Ferdinand Buisson, devenu député du parti radical. Le 22 mars 1910, tirant les conclusions de l'imperfection des institutions scolaires françaises au regard de l'égalité des citoyens, il déposa un projet de loi qui comprenait pour la première fois l'expression d'école unique et commune: «Comme il y a deux classes d'hommes, [...] il y a deux classes d'enfants [...]. Toute la question est de savoir si nous voulons, oui ou non, changer cela, interrompre des traditions séculaires, inaugurer un régime d'éducation égalitaire, qui ne sera pas le dernier mot de la révolution sociale, mais qui en pourrait être le premier. Si nous répondons: non [...], nous aurons d'avance renoncé à organiser sur des bases nouvelles la France de demain. Nous aurons donné des gages au conservatisme social».⁸

Mais ce projet ne fut ni adopté, ni même discuté. Deux obstacles à l'édification d'un système éducatif où chaque enfant suivrait un parcours défini par ses seules aptitudes, indépendamment de son origine sociale, sont en présence: premièrement, le maintien de l'effectif des professions de la production industrielle et agricole nécessaires à l'économie. Deuxièmement, la volonté de garantir la transmission des héritages, matériels et culturels, au sein des familles, facteur de paix sociale. Et cependant, l'école unique et commune de Ferdinand Buisson n'avait pas pour finalité le grand brassage des classes sociales. Placée dans le cadre doctrinaire du solidarisme de Léon Bourgeois et de la philosophie sociale d'Émile Durkheim, l'éducation démocratique était alors une éducation qui devait faire comprendre à tous les futurs citoyens les liens de solidarité qui les unissent dans une société moderne où règne et s'accroît chaque jour la division du travail.⁹ Mais l'école démocratique doit aussi récompenser le mérite en ouvrant plus largement aux enfants du peuple des voies d'ascension sociale, ce dont il était alors permis de douter.¹⁰

C'est dans cet environnement conceptuel que s'engage, dans les premières années du xx^e siècle, un débat national qui transcende les grands clivages poli-

⁸ BUISSON Ferdinand [et alt.], *Proposition de loi tendant à établir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction*, Proposition de loi n. 3205, Séance du 22 mars 1910, p. 4.

⁹ DURKHEIM, Émile. *De la division du travail social*. Paris: Alcan, 1893; et BOURGEOIS, Léon. *Solidarité*, Paris: Armand Colin, 1896.

¹⁰ Voir l'article pénétrant publié une première fois en 1904 par LAPIE, Paul. «L'école et la profession des écoliers», *L'École et les Écoliers*, Paris: Alcan, 1923 (1904), p. 111-147.

tiques, sur l'avenir de l'enseignement secondaire. Ce débat aboutit, d'abord à la constitution d'une commission de réforme présidée par le député républicain modéré Alexandre Ribot, puis à la loi du ministre Georges Leygues de 1902.¹¹ Cette réforme est importante, puisqu'elle a donné à l'enseignement secondaire français un visage presque inchangé jusqu'à la fin des années 1950. Il faut dire que l'enseignement secondaire accusait alors une inadaptation profonde à la demande de scolarisation. Si l'on peut discuter du caractère plus ou moins démocratique des réformes de Jules Ferry pour l'enseignement primaire, la question ne se pose même pas pour le secondaire: les collèges et les lycées de 1900, si l'on prend soin de retrancher les effectifs des classes élémentaires, ne concernent que 140 000 élèves, soit à peine plus de 6% de la moitié masculine de la classe d'âge. On conviendra que ce seul caractère quantitatif disqualifie son caractère démocratique. En outre, le secondaire public subit une double concurrence: celle de l'enseignement privé, majoritairement catholique, dont les effectifs dépassent ceux du secondaire public, mais aussi, celle des écoles primaires supérieures, gratuites, qui relèvent de l'ordre primaire public, et qui dispensent, à une jeunesse moins fortunée, des enseignements voisins de ceux des sections modernes des lycées, mais ne donnant pas accès au baccalauréat. Ainsi, une forme de ségrégation sociale habite les formations postprimaires publiques. La loi de 1902 trouva un compromis durable pour l'ordre primaire et l'ordre secondaire, leur permettant d'équilibrer les effectifs de leurs établissements et par conséquent leurs moyens d'existence. En effet, la loi a divisé les études secondaires en deux cycles: un premier cycle de la classe de 6^e à la classe de 3^e (de 11 à 14 ans en moyenne), et un second cycle de la classe de 2nde à la classe Terminale (de 15 à 17 ans en moyenne). Cette division était destinée à ouvrir à tous les élèves, et notamment aux élèves boursiers issus de l'école primaire, deux voies d'accès à l'enseignement secondaire: la première en 6^e, au début du premier cycle, où devaient pouvoir entrer aussi bien les élèves de 7^e (élèves de 11 ans en moyenne, venant des classes élémentaires payantes de l'enseignement secondaire), que les élèves du cours moyen des écoles primaires gratuites. L'accès de ces derniers était facilité par la suppression du latin et des langues au lycée avant la 6^e, car ces disciplines n'étaient pas enseignées à l'école primaire. La seconde voie, à l'entrée du deuxième cycle, en 2nde, était

¹¹ Sur la réforme de 1902, voir notamment BELHOSTE, Bruno. «L'enseignement secondaire français et les sciences au début du xx^e siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes», *Revue d'histoire des sciences*, 1990, vol. 43, n. 4, p. 371-400; et PROST, Antoine. «De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902», *Histoire de l'Éducation*, 2008, n. 119, p. 29-81.

destinée à faciliter l'accès des élèves âgés en moyenne de 15 ans, qui venaient de terminer leurs trois ans d'école primaire supérieure, par l'affichage d'une section sans latin (discipline absente des EPS et seulement enseignée dans les établissements de l'ordre secondaire). À l'attention de ces deux catégories d'élèves étaient créées, respectivement la section B du premier cycle (latin-langues vivantes) et la section D du deuxième cycle (sciences-langues vivantes).

Cependant, le plus grand mérite de la réforme de 1902 est d'avoir permis la croissance de l'enseignement des sciences. Sur le plan de la démocratisation de l'accès aux études secondaires, les élèves de l'école primaire gratuite qui purent accéder au premier ou au second cycle des études secondaires restèrent fort peu nombreux, pour deux raisons principales. Outre le caractère payant du lycée et la difficulté d'obtenir une bourse, les classes élémentaires de l'enseignement secondaire (ou petits lycées), restèrent payantes, continuant d'attirer la clientèle des enfants des familles aisées, qui ne voulaient pas mêler leurs enfants à ceux des catégories populaires. Mais surtout, le certificat d'études primaires, créé par Jules Ferry pour les enfants du peuple, bénéficiait d'un grand prestige auprès des familles ouvrières. Or il se passait le plus souvent à 12 ans, en moyenne, soit un an après l'entrée en 6^e. Autrement dit, il fallait en réalité choisir entre le certificat d'études ou le lycée. Ainsi, les familles populaires, dans leur grande majorité, continuèrent à penser que les études secondaires au lycée n'étaient pas faites pour leurs enfants. Ces obstacles, parmi d'autres encore, allaient longtemps s'opposer au développement d'une école secondaire démocratique au cours du xx^e siècle en France.

LÉGENDE

ÉCOLES PRIMAIRES: gratuites depuis 1880 et gérées par les communes.

C.E.P.: Certificat d'études primaires.

E.P.S.: Écoles primaires supérieures, gratuites (3 ans d'études). Les petites communes ne disposent que de cours complémentaires (2 ans d'études). Les EPS sont supprimées par Jérôme Carcopino en 1941, mais les cours complémentaires subsistent.

LYCÉE COLLÈGE: Les lycées conduisent tous au baccalauréat, contrairement aux collèges, sous gestion communale, qui sont des établissements de moindre prestige. Les études sont payantes jusqu'en 1933.

La loi de 1902 a créé deux cycles à l'intérieur du lycée: premier cycle de la 6^e à la 3^e; second cycle de la 2nde à la Terminale.

ÉCOLES PROFESSIONNELLES/E.P.C.I.: Les dénominations changent. En 1892, les EPS à vocation professionnelle sont placées sous la tutelle du ministère du Commerce et de l'Industrie sous le nom d'Écoles pratiques du commerce et de l'industrie (EPCI).

B. SUP: Brevet Supérieur qui termine le cycle primaire supérieur (précédé du Brevet élémentaire). Il termine aussi les études des lycées de jeunes filles qui n'auront pas officiellement le droit de préparer au baccalauréat jusqu'en 1924.

ENS. SPÉCIAL À COLLÈGES MODERNES: En 1891, le secondaire spécial et son baccalauréat sont transformés en enseignement et baccalauréat modernes, comportant des disciplines scientifiques.

CLASSES ÉLÉMENTAIRES: Il s'agit des petites classes de l'enseignement secondaire. Malgré plusieurs réformes destinées à les rapprocher des écoles primaires, elles demeurent payantes, au-delà du vote de la gratuité des classes secondaires en 1933.

É. NORMALES: Les écoles normales primaires, relancées par François Guizot en 1833, sont chargées de former les instituteurs au niveau du brevet supérieur. Les candidats sont issus des lycées ou des EPS. Les républicains de 1880 prolongent leurs études de trois années de formation jusqu'au Certificat d'aptitude pédagogique et développent les EN de filles.¹²

Figure 1. Schéma simplifié de l'école publique de la III^e République (1870-1940)

3. L'ÉGALITÉ DE CHANCES ET DE DROITS:

HORIZON D'UNE RÉFORME AJOURNÉE (1918-1946)

La première guerre mondiale a donné au projet d'«école unique et commune» de Ferdinand Buisson une acuité inconnue jusqu'alors, parce que l'école unique dans la paix pouvait être perçue comme le prolongement naturel de l'union sacrée dans la guerre. Cet enchaînement logique et argumentaire apparaît dès le début du conflit. Au lendemain de la victoire de la Marne, le 22 septembre 1914, date anniversaire de la première République de 1794, Paul Fontin, Gustave Demorgny et Édouard Driault fondèrent le Comité Michelet,¹³ dont voici l'un des premiers appels publics: «Français de tous les partis, de toutes les croyances, si vous voulez que cette union soit durable et

¹² D'après Bruno, Garnier. *L'égalité en éducation. Repères pour les concours et l'exercice des métiers de l'enseignement et de l'encadrement de l'éducation*. Paris: Ophrys, 2012.

¹³ Voir GARNIER, BRUNO. *Les combattants de l'école unique: Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par les Compagnons, des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*. Lyon: INRP, 2008, p. 103-107.

féconde; si vous voulez qu'après avoir assuré la libération du sol, elle prépare à notre patrie une longue période de grandeur et de prospérité; aidez-nous à maintenir désormais et après la paix la concorde que la guerre a manifestée». ¹⁴

Pour parvenir à leurs fins, les membres du comité Michelet voulaient éduquer les «masses populaires» et ils envisageaient une vaste réforme de l'école de la République visant «la fusion des classes dès l'école» et «le lycée gratuit». Quatre ans plus tard, dans les dernières semaines de la guerre, sept hommes, autoproclamés les «Compagnons de l'Université Nouvelle», reprirent ce flambeau. Officiers réunis durant une période de repos au Grand quartier général de Compiègne fin 1917, ils n'étaient pas des hommes politiques, mais des professeurs de collèges et de lycées, dans le civil. Selon eux, il fallait désormais ouvrir aux enfants du peuple, qui s'était uni dans la défense de la patrie, les portes de l'enseignement secondaire, en instituant l'école unique et gratuite pour tous, conduisant les enfants aux études professionnelles, techniques ou secondaires, puis supérieures, en fonction de leurs seules aptitudes, et non de leur origine sociale: «La vraie démocratie, c'est la société qui a pour règle l'intérêt général, où la seule hiérarchie est celle du mérite et de l'utilité. Un enseignement démocratique est donc celui qui permet de tirer de tout homme le meilleur rendement». ¹⁵

Pas plus que la réforme préconisée par Ferdinand Buisson en 1910, la «réforme totale» souhaitée par les Compagnons n'aboutit, même si le mouvement qu'ils ont initié suscita l'adhésion de nombreux acteurs et forces syndicales de l'époque de l'entre-deux-guerres. Sans nier les réels progrès démocratiques de la période 1918-1935, tels que l'unification des concours des bourses en 1925, la gratuité de l'enseignement secondaire –sauf les classes élémentaires des lycées– en 1933, et les mesures en faveur de l'enseignement des filles (création du baccalauréat féminin en 1919, unification des programmes secondaires pour les deux sexes en 1924), le véritable héritage de cette époque est d'ordre conceptuel: les débats des années de l'après-première guerre mondiale sont marqués par une mutation sémantique. Peu à peu, à la définition d'une école démocratique comme égalité du droit de concourir aux épreuves de sélection, indépendamment de tout ce qui est lié à la naissance –qui est encore celle des Compagnons de 1918– allait succéder l'égalité des chances de chaque individu, de voir reconnaître et récompenser son mérite par des

¹⁴ «Appel à tous les Français», Comité Michelet, Société d'Éducation Nationale par l'Histoire, *Bulletin mensuel*, 1^{re} année, n. 1, octobre 1914, p. 2.

¹⁵ GARNIER, Bruno [éd.]. *Les Compagnons, L'Université nouvelle*. Lyon: INRP, 2008, p. 38.

qualifications scolaires et sociales justes, d'une part, et de pouvoir développer toutes ses facultés pour le plein épanouissement de sa personne, d'autre part. Même si l'emploi de l'expression «égalité des chances» est rare à cette époque, l'idée fait son chemin, comme en témoigne l'expression d'«égalité de chances et de droits»,¹⁶ employée par les Compagnons en 1932. Elle signifie que l'égalité des élèves en droits, qui sont des droits-libertés –droit de recevoir une instruction gratuite et laïque, droit de se présenter aux examens et aux concours– ne suffit pas à définir une école démocratique. Une école démocratique doit offrir à chacun un droit-créance, c'est-à-dire que l'État doit garantir à chacun le droit au développement de ses aptitudes, à titre personnel et pour le bien commun.

Cette mutation sémantique est, pour une part, le fruit de l'adhésion active de psychologues et physiologistes comme Henri Piéron et Henri Laugier, de pédagogues comme Gustave Monod, de grandes figures comme Paul Langevin, à la fois homme de sciences et président du GFEN,¹⁷ au projet de réformes démocratiques sur les plans pédagogiques et institutionnels de l'école. Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale sous le Front Populaire, entreprit de les concrétiser à partir de 1936, sans toutefois parvenir à faire voter la loi d'ensemble qu'il avait préparée, mais que l'absence de majorité à la Chambre des députés et la dégradation de la situation économique et internationale ne lui permirent pas de mener à terme. On doit cependant relever, parmi les réformes qu'il mit en chantier, les classes d'orientation, par lesquelles Gustave Monod entendait engager une mutation progressive mais radicale du premier cycle de l'enseignement secondaire. Il voulait le transformer en cycle d'orientation et en finir avec une sélection précoce au sortir de l'école primaire, dont l'iniquité sociale était déjà une évidence pour de nombreux observateurs.

Cette conception d'une orientation active, progressive, individualisée, influencée par le mouvement du personnalisme qui conduisait à définir l'orientation comme capacité à s'orienter,¹⁸ s'accompagnait d'un projet de rénovation non moins radicale de la culture scolaire. L'idée, appuyée sur les travaux de Roger Gal,¹⁹ fut reprise par la Commission de réforme de l'enseignement,

¹⁶ LES COMPAGNONS. «Vers les réformes essentielles», *Bulletin mensuel des Compagnons de L'Université nouvelle*, 4^e trimestre 1932, p. 2.

¹⁷ Groupe français d'éducation nouvelle. Paul Langevin fut aussi président de l'association des Compagnons de l'Université nouvelle au début des années 1930.

¹⁸ Voir ROUGEMONT, Denis de. *Politique de la personne*. Paris: Éditions Je sers, 1934.

¹⁹ GAL, Roger. *L'orientation scolaire*. Paris: PUF, 1946.

instituée à la Libération –appelée plus tard Commission Langevin-Wallon– dont Gustave Monod était encore membre. Pour Paul Langevin, homme de sciences et homme de convictions sociales, il ne pouvait y avoir d'orientation équitable sans égalité des cultures, littéraire, scientifique, technique et professionnelle, ainsi qu'il l'avait écrit dès 1924.²⁰ C'est pourquoi l'orientation ne pouvait pas être comprise au sens réducteur de sélection des meilleurs pour les filières d'excellence conduisant aux meilleures places dans le monde du travail. La commission Langevin-Wallon a fixé l'horizon d'une réforme démocratique par l'articulation du progrès de toutes les facultés de tous les citoyens avec l'intérêt général, en faisant le pari que l'élévation globale des aptitudes personnelles dans tous les domaines de l'activité humaine, intellectuels, techniques, manuels, artistiques, conduirait au bonheur de chacun et à la prospérité de tous. «Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. [...] La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. Elle sert l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel».²¹

Ce plan proposait de mettre un terme à l'organisation verticale de l'école telle qu'elle existait sous la III^e République: une organisation en degrés successifs devait remplacer les ordres d'enseignement indépendants, afin de réaliser l'égalité démocratique en éducation. L'enseignement serait obligatoire de 7 à 18 ans. Le plan Langevin-Wallon fut l'aboutissement d'un demi-siècle de réflexion critique en faveur de l'égalité des enfants devant l'instruction. En cherchant à faire correspondre les aptitudes, les goûts de la personne et l'intérêt général, la réforme préconisée poursuivait l'objectif d'une «démocratisation qualitative» pour tous, et non pas seulement l'élargissement quantitatif de la base de sélection des meilleurs élèves. Cependant, déposé sur le bureau du ministre en 1947, le rapport de la commission de réforme de l'enseignement fut promptement abandonné.

²⁰ LANGEVIN, Paul. «Rapport de la sous-commission du 3^e degré», *Rapport de la Commission de l'école unique*, Paris, 23 décembre 1924, Archives Nationales, F17, 13951, f. 30.

²¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. «La Réforme de l'enseignement, Projet soumis à M. le ministre de l'Éducation nationale par la Commission ministérielle d'étude», 1946-1947, p. 18-19 (cité par ALLÈGRE, Claude; DUBET, François; MEIRIEU, Philippe. *Le Rapport Langevin-Wallon*. Paris: Mille et une nuits, 2004).

4. L'UNIFICATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS (1959-1985): DES RÉSULTATS PARADOXAUX

Les débuts de la V^e République coïncident avec ceux de grandes réformes de structure qui ont abouti au système éducatif actuel, en quatre jalons successifs, sous des gouvernements politiquement divers.

Le premier jalon fut la réforme Berthoin –si l'on regroupe ainsi les mesures prises dans les années 1959-1960–,²² qui prolongea l'obligation scolaire de deux ans, la portant à 16 ans révolus. Un cycle d'observation fut institué à la sortie de l'école primaire, mais il faisait partie intégrante d'établissements fort différents quant à la nature des scolarités et des débouchés qu'ils offraient: les CET,²³ les cours complémentaires (qui allaient bientôt devenir les CEG²⁴) et les premiers cycles des lycées. Si une analyse superficielle donne à penser que ce premier train de mesures a réalisé les ambitions des réformateurs de l'entre-deux-guerres, une telle conclusion ne résiste pas à l'examen des faits. L'objectif de ces mesures consistait à élargir la base de recrutement de l'enseignement secondaire. En cela, on peut dire que cette réforme s'inscrit dans le sens d'une «démocratisation quantitative», c'est-à-dire qu'un plus grand nombre d'élèves (notamment issus de classes sociales jusqu'alors non concernées) fréquente un enseignement du second degré. Mais la réforme Berthoin laisse subsister les différences qualitatives entre les types d'établissement fréquentés par les élèves en fonction de leur lieu de résidence et de leurs ambitions. Le général de Gaulle lui-même visait essentiellement une égalité formelle des chances en élargissant l'accès aux études secondaires jusqu'à 16 ans, puis une sélection sévère dans l'accès aux diplômes. Ainsi, la réforme Berthoin ne s'inscrit guère dans le sillon d'une «démocratisation qualitative», tracé par le plan Langevin-Wallon. Elle a plutôt pour sens l'investigation économique de l'enseignement dans le cadre de la «théorie du capital humain», d'origine anglo-saxonne, c'est-à-dire de l'adaptation de l'appareil de formation à l'appareil de production, prenant en compte la valeur ajoutée d'une éducation appropriée aux besoins de l'économie.²⁵

²² D'abord, l'ordonnance n. 59.45 du 6 janvier 1959 signée par Charles de Gaulle et Jean Berthoin.

²³ Collèges d'enseignement technique.

²⁴ Collèges d'enseignement général (anciens cours complémentaires des écoles primaires).

²⁵ BECKER, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York/London: Columbia university press, 1964.

Cette même théorie inspira, dans un contexte de forte croissance économique et démographique, le second jalon des réformes de structure, appelé réforme Capelle Fouchet,²⁶ qui consiste en deux textes: la circulaire du 3 mai 1963 qui établit la carte scolaire du premier cycle du second degré; le décret n. 63.793 du 3 août 1963, qui institue le Collège d'enseignement secondaire (CES) et définit les enseignements du premier cycle pour tous les enfants de 11 à 15 ans ne relevant pas d'un enseignement spécial. À première vue, la réforme Capelle Fouchet semble répondre à un problème conjoncturel –le flot croissant des nouveaux élèves. Il fallait construire des établissements. Mais où? Dans les villes ou les campagnes? Construire quoi? Des lycées ou des CEG? Et dans quelles proportions? Il fallait recruter des maîtres, mais lesquels et pour quels types d'établissement? La réforme opère un changement structurel: un premier cycle du second degré de quatre années (avec un cycle d'observation de deux ans et un cycle d'orientation de deux années) constitué d'établissements autonomes (CEG et CES,²⁷ CES à terme), prend maintenant la place d'une école moyenne entre l'élémentaire et le lycée. Les lycées, de leur côté, sont appelés à perdre leurs premiers cycles pour devenir le second cycle du second degré qui fait suite aux CES.

Indéniablement, la création des CES constitue un progrès dans l'unification du système éducatif. C'est un pas important: alors que 55% d'une classe d'âge allait en sixième en 1962, le taux monte à 75% en 1969. Les années qui suivent 1963 correspondent au slogan gaulliste d'« un collège par jour ». De fait, on en construit 209 en 1964, 393 en 1965, 1542 en 1968 et 1689 en 1969. Au total, 2354 CES seront construits entre 1966 et 1975. Mais au plan qualitatif, les CES, qui rassemblent en un lieu unique les élèves que la réforme Berthoin avaient dispersés dans des établissements séparés, proposent des scolarités distinctes organisées en trois filières: les sections classiques et modernes de l'enseignement général long (voie I); les sections modernes de l'enseignement général court (voie II); les classes du cycle de transition et du cycle terminal pratique (voie III). Or ces trois filières sont caractérisées par un encadrement et une pédagogie spécifiques et par des débouchés propres. L'enseignement de la voie I est dispensé par des professeurs agrégés ou certifiés et alimente majoritairement le second cycle long des lycées; l'enseignement de la voie II est assuré par des professeurs bivalents (en majorité instituteurs

²⁶ Il s'agit du ministre de l'Éducation Christian Fouchet et du recteur Jean Capelle.

²⁷ Collèges d'enseignement secondaire (anciens premiers cycles des lycées, de la 6^e à la 3^e).

ayant préparé le diplôme du CAP-CEG²⁸). L'enseignement de la voie III est dispensé par des instituteurs spécialisés et s'il débouche parfois sur l'entrée en CET, c'est le plus souvent à la vie active qu'il conduit directement. Et très vite, il s'avère que le recrutement des filières est socialement biaisé. Pour de multiples raisons, qui tiennent autant aux ambitions socialement construites des familles qu'aux orientations recommandées par l'institution scolaire elle-même, les filières sont une sélection sociale déguisée, et les passerelles, théoriquement destinées à corriger les choix d'orientation en cours de scolarité, ne fonctionnent pas. La réforme a donné l'apparence d'aller dans le sens d'une école moyenne pour tous, au plan des structures, mais, dans l'organisation des filières, elle maintient un tri scolaire entre les finalités élitistes du secondaire destiné à former les cadres supérieurs, les finalités pratiques de la formation des ouvriers peu qualifiés, et entre les deux, les finalités de la formation des techniciens et des cadres moyens du tertiaire.

Le troisième jalon des réformes qui ont unifié le système éducatif français est celui de la réforme du collège unique, qui, en 1975, fusionne les CES et les CEG sous la dénomination de collège.²⁹ Les filières sont supprimées, mais des options sont proposées à l'entrée de la 4^e (grec, latin, deuxième langue vivante, première langue vivante renforcée) et d'un autre côté, les «bancs d'essai» (ateliers professionnels). Au-delà du collège, les établissements de second cycle s'appellent lycées: pour ce faire, les anciens collèges d'enseignement technique (CET) deviennent lycées d'enseignement professionnel (LEP³⁰), conduisant aux CAP³¹ et aux BEP³².

Fruit d'influences diverses et hétérogènes, telles que l'échec de l'aménagement des filières des CES dans les années précédentes, la montée en charge, depuis la crise de Mai 68, du procès en iniquité sociale intenté au système éducatif français et étayé notamment par les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron,³³ sans oublier le contexte de la compétition internationale des élites à l'époque où de nombreux pays ont adopté la Comprehensive school

²⁸ Certificat d'aptitude au professorat en collège d'enseignement général.

²⁹ René Haby, ministre de l'Éducation dans le gouvernement Chirac, est l'auteur de la loi du 11 juillet 1975 (appliquée à la rentrée 1977).

³⁰ Lycées d'enseignement professionnel.

³¹ Certificat d'aptitude professionnelle (diplôme de petite qualification conduisant aux professions ouvrières de l'artisanat et de l'industrie).

³² Brevet d'études professionnelles (diplôme intermédiaire entre le CAP et le baccalauréat).

³³ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, op. cit.

d'inspiration anglo-saxonne, le collège unique français apparaît comme un objet hybride destiné à répondre à des attentes contradictoires. Ce fut d'ailleurs le cas dès sa création, puisqu'il fut la traduction en éducation de la politique du «libéralisme avancé» du président Giscard d'Estaing: une forme d'orthodoxie libérale au plan socio-économique, en accord avec les choix politiques de la droite, tout en proposant des avancées sur le plan social, empruntées aux orientations de la gauche.³⁴ Parmi les projets alternatifs au collège unique, il convient de citer le projet d'«école fondamentale» du SNI³⁵. Renouant –mais peut-être involontairement– avec la vieille idée de l'école unique et prolongée des Compagnons de l'Université nouvelle en 1918, ce projet devait embrasser « la période comprise entre le début de l'école maternelle et le moment de la première orientation des adolescents c'est-à-dire la fin de l'actuelle troisième»,³⁶ c'est-à-dire supprimer cette école moyenne qu'était devenue le collège, gare de triage suspectée d'être irrémédiablement injuste envers les enfants issus de milieux socialement et culturellement moins favorisés.

Le collège unique de René Haby a manqué son but fédérateur, faute de choix clairs sur les quatre points suivants: premièrement, la place introuvable du tronc commun et des embranchements dans son organisation pédagogique; deuxièmement, la reconstitution sournoise de la différenciation sociale à cause d'une gestion libérale de l'offre scolaire; troisièmement, l'absence de réforme pédagogique adaptée au traitement de l'hétérogénéité; et quatrièmement, le manque de définition d'une culture scolaire commune garantie à tous les élèves au sortir de la scolarité obligatoire, faute de laquelle le collège unique a généralisé les contenus d'enseignement de l'ancienne voie 1 («classique et moderne long»), initialement destinés à recruter les élèves du lycée. Aussi ne faut-il pas s'étonner si, pour beaucoup trop d'élèves, encore aujourd'hui, le collège unique, loin du cycle d'orientation active qu'avaient imaginé Gustave Monod ou Roger Gal dans les années 1930, est devenu le cadre d'une orientation par l'échec qui engendre l'échec.³⁷

Le quatrième et dernier jalon des réformes d'unification du système éducatif français est la loi Carraz de 1985³⁸ et le décret du 27 novembre 1985. Depuis la mise en place du collège unique, la quasi-totalité de chaque génération passe

³⁴ ROBERT, André D. *L'École en France de 1945 à nos jours*, Grenoble: PUG, 2010, p. 110.

³⁵ Syndicat national des instituteurs.

³⁶ SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTEURS. *L'école fondamentale*. Paris: SUDEL, 1973, p. 59.

³⁷ Voir PROST, Antoine. *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: PUF, 1986.

³⁸ Loi n. 85-1371 du 23 décembre 1985 de programme sur l'enseignement technologique et professionnel, conçue par Roland Carraz, secrétaire d'État chargé de l'enseignement technique et technologique.

par le collège. L'unification du système éducatif gagne ensuite le second cycle du second degré, qui est réformé par la création des lycées professionnels et celle du baccalauréat professionnel, alors que la gauche est au pouvoir depuis 1981. Les lycées généraux et les lycées techniques sont regroupés sous le nom de lycées d'enseignement général et technologique. Collèges et lycées ont le statut d'Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL).

Sans aucun doute, l'unification des établissements secondaires s'est accompagnée d'une démocratisation de l'accès aux niveaux les plus élevés: en trente ans, le taux d'enfants scolarisés à trois ans est passé de 33% à 97,4% et celui de la scolarisation des enfants de deux ans atteint 36%. En 1969, le quart d'une classe d'âge accédait au niveau du baccalauréat et presque la moitié en 1989, et, aujourd'hui, le taux de réussite au baccalauréat, toutes filières confondues, approche 75%.

Peut-on dire, pour autant, que l'unification du système éducatif français a rendu l'école plus démocratique ? Une récente enquête du ministère de l'Éducation nationale montre que près de 90 % des élèves de 6^e enfants de cadres supérieurs accèdent à la 2nde générale du lycée six ans plus tard, tandis que moins de la moitié des élèves de 6^e enfants d'ouvriers y parviennent. À l'inverse, l'entrée au lycée professionnel, qui n'intéresse qu'une minorité d'enfants de milieux favorisés, concerne près de la moitié des enfants d'ouvriers. Ainsi, en dépit de la démocratisation quantitative des années 1960-1980, les différences qualitatives entre filières, à partir de la 2nde, puis en 1^{re}, mais surtout dans les types d'études supérieures, ne sont pas socialement neutres, et l'accès aux emplois des cadres n'apparaît guère plus démocratisé qu'autrefois.

Les comparaisons internationales les plus récentes ne montrent pas que l'école française soit particulièrement démocratique, si l'on considère le critère de l'accès universel de tous les enfants aux connaissances élémentaires nécessaires à leur réussite scolaire et à leur insertion sociale. Les dernières évaluations PISA, qui datent de 2012, montrent que la France est aujourd'hui l'un des pays industrialisés où la différence entre les scores obtenus aux épreuves de mathématiques par les élèves de quinze ans issus de milieux très défavorisés et ceux des élèves d'origine très favorisée est la plus grande. Ce déterminisme social, autrement dit la corrélation entre le niveau socio-économique des milieux d'origine des élèves et leurs performances, atteint un niveau d'autant plus alarmant qu'il est de plus grande ampleur encore en 2012 qu'en 2003, date de la précédente évaluation, et le plus élevé des pays de l'OCDE.³⁹

³⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Notes d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*, n. 13.30, Décembre 2013.

Pourtant, des progrès ont bien eu lieu au plan de la «démocratisation qualitative», dans la période qui a précédé les réformes de structure que nous venons de citer. Selon Antoine Prost, s'appuyant sur les données de l'agglomération d'Orléans, alors que les années 1945-1965 avaient été marquées par un progrès sensible de la démocratisation de l'enseignement, les réformes de 1959, 1963, et 1975 ont, dans les faits, «organisé le recrutement de l'élite scolaire au sein de l'élite sociale». ⁴⁰ Plus récemment, deux chercheurs au CNRS ⁴¹ ont exploité les enquêtes *Emploi* de l'INSEE ⁴² pour étudier les écarts d'accès aux différents degrés d'enseignement selon les catégories sociales, en comparant dix-neuf générations triennales, de la plus ancienne (1920-1922) à la plus récente (1974-1976). Leurs analyses confirment les constats d'Antoine Prost, selon lesquels une période de forte démocratisation de l'enseignement (réduction des écarts d'accès aux divers niveaux d'enseignement selon l'origine sociale), a eu lieu pour les générations nées entre 1938 et 1946, c'est-à-dire celles qui ont pu entrer dans l'enseignement secondaire avant les réformes de structure des années 1960. Inversement, les réformes des années 1960 et 1970 n'ont eu que peu d'effets sur la dimension qualitative de cette démocratisation. Autrement dit, tandis que l'ensemble de la population connaissait une élévation de son niveau de qualification dans un système éducatif en voie d'unification, les écarts relatifs entre catégories sociales ont cessé de se réduire. ⁴³

5. DÉMOCRATISATION QUANTITATIVE ET DÉMOCRATISATION QUALITATIVE

Tant que la croissance de l'économie promet le plein emploi et des formes d'ascension sociale à la plupart des diplômés, la «démocratisation de la sélection» parut constituer le meilleur objectif d'une école démocratique. Cette période de prospérité, qui se maintint jusqu'aux chocs pétroliers des années 1970, posa d'abord un problème de gestion de flux, durant ce qui fut nommé «massification» des enseignements secondaire et technique. Mais une fois le système éducatif unifié, la réussite de tous devint le nouvel horizon d'une

⁴⁰ PROST, Antoine. *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: PUF, 1986.

⁴¹ Centre national de la recherche scientifique.

⁴² Institut national de la statistique et des études économiques.

⁴³ VALLET, Louis-André; SELZ, Marion. «Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école: des méthodes et des résultats revisités», *Mesurer les inégalités sociales de scolarisation: méthodes et résultats, Éducation & formations* n. 74, 2007, p. 65-74.

école juste, et l'échec scolaire, l'obstacle principal à surmonter. Or, c'est à ce moment que les progrès de la démocratisation de l'éducation devinrent de moins en moins assurés, et le discours de l'État en faveur de l'égalité des chances, de plus en plus éloigné de la réalité. Pour en comprendre la raison, il faut s'attacher à l'histoire de ce mouvement.

Depuis les lois de Jules Ferry, au temps où les institutions scolaires séparaient les enfants selon leur origine sociale, la conception d'une école démocratique avait pris le visage du projet de l'école unique et de l'orientation selon les seules aptitudes individuelles. Le rapprochement des réformateurs de la pédagogie et des réformateurs des institutions avait permis d'en cerner les fins et les moyens dans ces deux registres. L'égalité démocratique signifiait non pas seulement l'égalité du droit de concourir aux épreuves de sélection de l'élite, mais aussi l'égalité du droit-crédence au plein développement de toutes ses facultés, visant un objectif d'épanouissement de l'individu et un objectif d'élévation du niveau d'éducation de toute la population. Comme on l'a vu, la dernière réalisation de ce projet fut le plan Langevin-Wallon, en 1946.

Or près de quarante ans après l'instauration du collège unique, il semble qu'on ne sache plus comment faire pour construire une école juste, ni même définir l'école démocratique. Il n'est plus possible de réaccorder le système éducatif à partir d'un compromis unique pour tous les lieux et toutes les situations.⁴⁴ La mise en œuvre, peu ou prou, du projet d'unification du système éducatif, gratuit d'un bout à l'autre, a fait émerger des contradictions qu'il paraît difficile de surmonter par une politique univoque. Comment obtenir, dans une seule définition de la justice, l'efficacité de la sélection des élites, qui est imposée par la mondialisation, des formations technologiques de haut niveau, la diffusion d'une culture commune propre à favoriser le «vivre-ensemble» dans une société pluriethnique et multiculturelle, la lutte contre l'échec scolaire et la réduction des inégalités liées à l'origine des personnes? Ces objectifs correspondent à des principes de justice contradictoires, voire incompatibles. Or le fait de devoir tenir simultanément compte de plusieurs principes de justice à la fois conduit à une forme de retrait de l'échelon national au profit de l'échelon local, appelé à devenir sans cesse plus autonome.⁴⁵ Le point de cristallisation de cette évolution est l'établissement scolaire, niveau le plus efficient, parce qu'il lui est possible de choisir, entre plusieurs principes de jus-

⁴⁴ Voir DEROUET, Jean-Louis. *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métaillé, 1992.

⁴⁵ DUBET, François. *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

tice, celui qui convient le mieux à une situation locale. Si l'on prend l'exemple des politiques recommandées dans les ZEP,⁴⁶ qui accueillent une part importante d'enfants d'origine étrangère, l'objectif premier est l'intégration, plutôt que la maîtrise des savoirs abstraits et l'accession à l'élite. Mais dans d'autres milieux, on met en œuvre la recherche de l'excellence, par exemple avec un réseau de classes européennes, ou la mise en place d'une technopole régionale, dont on dira, si besoin est, que sa réussite profitera à toute l'économie et par conséquent aux plus démunis.

6. CONCLUSION: VERS UN NOUVEAU PARADIGME DE L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE

Nous avons vu se construire, au cours du xx^e siècle, un premier paradigme de l'école démocratique, que nous avons nommé «l'égalité des chances», bien que cette expression, apparue sporadiquement durant l'entre-deux-guerres, ne soit devenue emblématique que durant les années 1980. C'est un droit-créeance, et non un simple droit-liberté, par lequel l'État providence s'était engagé à égaliser les chances de tous les enfants, de toutes origines, à exprimer leurs talents, à acquérir des compétences incluant le civisme et la morale, et à réussir leur insertion professionnelle et sociale. Or une fois achevée l'unification du système éducatif français, ce premier paradigme commence précisément à se déliter, au moment où les ministres successifs l'ont adopté comme slogan de leur politique.

La dénonciation de l'école prétendument démocratique comme lieu dévolu à la reproduction des inégalités sociales a gagné l'ensemble de ses usagers, et en particulier les vaincus de la sélection réputée méritocratique. Autrefois, il y a une cinquantaine d'années, les conséquences d'une scolarité médiocre n'étaient pas aussi décisives qu'aujourd'hui en terme d'accès à l'emploi et d'insertion sociale. Les enfants qui n'atteignaient pas le lycée n'étaient pas considérés comme étant en échec scolaire (ils étaient d'ailleurs majoritaires au sein de leur classe d'âge) et leurs chances d'insertion voire d'ascension

⁴⁶ Zones d'éducation prioritaire. Instituées en 1981 dès le début du septennat de François Mitterrand, les ZEP sont des territoires où se trouvent des établissements scolaires accueillant de nombreux publics défavorisés et en échec scolaire, souvent dans les quartiers sensibles de la périphérie des grandes villes. Ces établissements bénéficient de moyens supplémentaires et d'une coordination des politiques locales pour lutter contre la précarité sociale des populations. Les ZEP n'existent plus sous ce nom depuis 2006, mais d'autres dispositifs analogues les ont remplacées et aujourd'hui, en France, l'éducation prioritaire concerne un élève sur cinq.

sociales n'étaient pas réduites à néant pour autant, loin de là. L'un des effets les plus importants de la massification des études secondaires et supérieures est l'accroissement considérable –et aujourd'hui déraisonnable– du pouvoir de qualification de l'école, et par conséquent, du pouvoir que cette institution «démocratique» exerce sur le devenir des futurs citoyens, pouvoir d'autant plus exorbitant qu'il est perçu comme socialement injuste. Car le sentiment général est aujourd'hui que la société française est une société d'héritage, une société d'héritiers, et que son école n'offre pas à la jeunesse de ce pays des chances égales de s'y épanouir en fonction de ses talents et de ses goûts.

Le développement récent de la «formation tout au long de la vie» (traduction de l'anglais Long Life Learning, qui est une recommandation de l'Union européenne), vise notamment à desserrer cet étai. Il s'agit de montrer que, puisque l'école ne peut pas tout, il faut donner aux personnes d'autres chances pour se former, pour évoluer, pour faire valider les compétences acquises au travail et dans la vie sociale, pour s'adapter aux opportunités qui se présentent tout au long de la vie. C'est aussi un constat d'impuissance relative de l'école durant la période de la formation initiale. Mais en attendant que cette «formation tout au long de la vie» joue un rôle concluant, ce qui est encore loin d'être le cas, la principale conséquence de la situation actuelle est que de larges secteurs de la population sont victimes de «l'égalité des chances» supposée venir à leur secours, et en prennent conscience, ce qui occasionne de leur part amertume et ressentiment à l'égard de la République et de son école.⁴⁷

Peu à peu, un différend s'installe entre le peuple et son école, au nom des promesses non tenues de l'égalité démocratique des usagers du service public d'éducation. C'est pourquoi, plutôt que d'entretenir une illusion à laquelle plus personne ne croit, l'égalité des chances, dans le vocabulaire récent des ministres de l'éducation en France, n'est plus l'effacement de toutes les inégalités liées à la naissance. Plus modestement, l'égalité des chances est devenue le mot-valise par lequel on habille toute politique, toute mesure, aussi humble soit-elle, par laquelle on espère réduire telle ou telle inégalité d'accès à une filière d'études ou à une qualification reconnue, fût-ce au moyen de quotas imposés à l'entrée des écoles y conduisant.⁴⁸

⁴⁷ VOIR PERIER, Pierre. *École et familles populaires, Sociologie d'un différend*. PUR, 2005.

⁴⁸ Par exemple, la politique de quotas permettant l'accès d'un petit pourcentage d'élèves issus de ZEP à Sciences Po. VOIR KAHN, Pierre, «La démocratisation de l'enseignement sous la v^e République: de l'égalité des chances à l'égalité des réussites», DESPONDS, Didier [dir.]. *Pour en finir avec l'égalité des chances: Refonder la justice sociale*. Atlantica, 2011, p. 44-45.

Simultanément, un nouveau paradigme apparaît, mais implicitement: c'est l'égalité des résultats. Traduction des préconisations supranationales de convergence des systèmes éducatifs, ce nouveau paradigme assigne à l'école l'objectif de délivrer à chaque élève un ensemble de compétences minimales (basic skills, appelées «socle commun», en France), afin que chacun devienne ensuite responsable de son «employabilité» sur le marché du travail, sans pouvoir se plaindre de son sort. Dans ce nouveau paradigme, il n'est plus question pour «l'école démocratique» de réparer les dommages causés aux individus par les aléas de la naissance. Les systèmes éducatifs européens doivent en priorité sortir de la grande précarité les populations qui y sont durablement installées et qui constituent, autant pour l'économie que pour la paix sociale, un coût devenu insupportable. Le nouveau paradigme, qui a renoncé, sans le dire –ou mieux, en disant le contraire– à l'objectif d'une égalité des chances véritable, se donne par ailleurs l'objectif de former l'élite dans des réseaux d'excellence dont l'efficacité est regardée avec encore plus d'attention que la formation des masses: en témoignent le classement international de Shangaï des établissements d'enseignement supérieur, l'importance que lui accordent les États et les budgets qu'ils consacrent à l'amélioration de leur palmarès. La compétition internationale des élites, premièrement, la réduction de la grande précarité sociale, condition du «vivre-ensemble», en second lieu, l'adaptation de la main d'œuvre à la demande économique, enfin, sont les trois piliers de ce nouveau paradigme que certains auteurs préfèrent nommer «nouveau référentiel».⁴⁹

Mais ce nouveau paradigme avance masqué. Les acteurs de l'éducation nationale, les enseignants de base, les directeurs d'école, etc., n'entendent que des directives officielles de caractère normatif, des objectifs de résultats assignés à des projets locaux susceptibles de recevoir des financements, ou non. Quant aux usagers, les élèves et leurs parents, ils perçoivent souvent avec inquiétude l'écart des discours avec la réalité qu'ils vivent. Ce divorce, qu'on a parfois nommé «fracture sémantique»,⁵⁰ ne manque pas d'altérer profondément l'autre dimension de l'égalité en démocratie, celle des citoyens vis-à-vis de l'État. Il y a en effet deux formes d'égalité en démocratie: ou bien on la

⁴⁹ DEROUET, Jean-Louis. «L'administration de l'Éducation nationale: l'école de la République face au nouveau management public», VAN ZANTEN, Agnès [dir.]. *L'école: L'état des savoirs*. Paris: La découverte, 2000, p. 103.

⁵⁰ Voir BERTHELOT, Jean-Michel. «Fractures sociales, fractures scolaires», *Administration et Éducation*, n. 3, 1999, p. 7-28.

conçoit du point de vue des individus pris séparément, ou bien on la conçoit du point de vue du tout social qu'ils forment.⁵¹

On a vu que l'école de Jules Ferry ne s'attachait guère à l'égalité des élèves les uns par rapport aux autres. Mais elle plaçait très haut l'égalité des citoyens vis-à-vis de la nation. Aujourd'hui, l'impératif d'égalité des chances, toujours proclamé, jamais atteint, menace l'égalité comme lien social, car penser l'une de ses valeurs de l'égalité sans l'autre n'a guère de sens. Considérer exclusivement l'école comme instance de traitement des individus présumés égaux, c'est oublier qu'il n'est pas possible de penser l'égalité des êtres entre eux sans les penser d'abord membres d'une communauté humaine et sociale à égalité de droits. L'école, soupçonnée d'un traitement inéquitable des individus dans l'attribution des qualifications, est toujours interrogée au nom de la justice sociale. Mais la revendication insatisfaite de justice sociale n'aboutit qu'à générer une démultiplication infinie de normes correctrices et compensatoires des inégalités de fait, dans le seul but de produire de nouvelles inégalités prétendument plus justes que les inégalités héritées, sans fonder ces opérations correctrices sur un principe supérieur incontestable.

Or s'avise-t-on de conduire les élèves, futurs citoyens, à se penser membres d'une société où ils sont solidaires les uns des autres? C'est pourtant s'ils se considèrent membres d'une société où existent des valeurs communes et des liens de solidarité, que les individus peuvent concevoir une égalité comme projet, comme progrès de la société, et peuvent accepter d'y prendre une place conforme à leurs aptitudes et à leurs goûts.

⁵¹ Voir GAUCHET, Marcel. *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard, 2002.