

# « Quelles missions pour l'école ? »

Serge Dmitrieff

Yoann Dabrowski

16 mars 2005

## Table des matières

<b>I</b>	<b>Approche politique et historique</b>	<b>2</b>
1	Les débuts de l'école de la république	2
2	Une école contestée mais longtemps conservée : 1890-1959	5
3	Les changements des années 1950/1970	6
4	Problèmes et politiques depuis 1980	9
<b>II</b>	<b>Mise en perspective : l'École aux prises avec l'égalité, les savoirs et la tâche éducative</b>	<b>14</b>
5	Les chemins inextricables de l'égalité	14
6	La question des savoirs	18
7	La tâche éducative : de la relation à l'enfant à une nécessaire interrogation sur un modèle d'Homme à former	19

## Première partie

# Approche politique et historique

La question de l'éducation est aujourd'hui un grand enjeu dans les familles, et donc nécessairement un enjeu politique important. Mais au-delà de l'enjeu familial, l'intérêt porté par tous, qui dépasse la politique locale, semble montrer que la question de l'éducation est un enjeu de politique nationale, et pas le moindre, ce que confirme le code de l'éducation : "L'éducation est la première priorité nationale" .

Pourquoi la loi fait-elle de l'éducation la première priorité? A-t-elle été traitée en conséquence par les différents courants politiques, et comment ?

Nous trouverons quelques éléments de réponse à partir d'une approche historique, qui commencera à l'aube de l'école républicaine et qui finira par traiter des courants actuels, et de la loi Fillon.

## 1 Les débuts de l'école de la république

### 1.1 Avant la république

Loin d'être négligée, l'importance d'une politique de l'éducation était déjà apparue avant la république, comme en attestent les lois Guizot (1833) et Falloux (1850), qui définissent les institutions scolaires et les contenus, et commence à la révolution française ("Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple", dit Danton). De plus, une grande partie des garçons français était déjà scolarisée et ce de façon majoritairement gratuite (à partir de l'époque de la monarchie de juillet, la grande majorité des enfants est scolarisée). Qu'a donc pu changer l'oeuvre de Ferry ?

-La fréquentation scolaire est très irrégulière : les instituteurs perdent nombre de leurs élèves au gré des nécessités agricoles (dans les années 1880, encore 69% de la population est rurale), les élèves sortent parfois de l'école sachant lire mais non écrire : l'apprentissage de la lecture précède celui de l'écriture. De plus, l'instruction est souvent perçue comme un luxe dans les couches populaires ("L'illettré, au milieu d'illettrés, est un poisson dans l'ignorance", dit Jacques Ozouf), et donc est souvent vite abandonnée.

-Les écoles rurales sont souvent congréganistes tenues par des curés (plus d'un quart des écoles et des élèves), et quand elles ne le sont pas, un cours de catéchisme y est tout de même dispensé. De plus, jusque la loi Guizot, et de nouveau après la loi Falloux, l'instituteur est sous le contrôle du clergé.

-Les filles sont bien moins scolarisées que les garçons (mais de plus en plus), les contenus correspondent souvent à l'image séculaire de la place de la femme, et, plus encore que pour les garçons, les enseignements sont très souvent prodigués par des religieuses.

-Seule une minorité (2 à 3 % d'une classe d'âge entre 1800 et 1880) accède à l'enseignement secondaire, qui n'est pas après le primaire, mais parallèle, et réservée aux notables car payante. Et parmi ceux suivant un enseignement primaire, peu continuent un enseignement primaire supérieur après le primaire élémentaire.

-Les contenus (de l'enseignement primaire) sont soit appliqués (lire, écrire, compter, système métrique, calcul, "notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie", dit la loi Guizot), soit religieux, avec en plus un peu d'histoire et de géographie ("surtout de l'histoire et de la géographie de la France", est-il encore précisé).

On peut donc dire de l'enseignement d'avant la république est, malgré une certaine volonté politique, le parent pauvre de la nation, et est profondément inégalitaire, dans son fonctionnement comme dans ses objectifs.

Chez les aristocrates et grands bourgeois : vivre de ses rentes est toujours possible, mais la tradition fait que l'on envisage pour ses enfants une autre éducation que la sienne ; de plus, et c'est aussi vrai pour les autres bourgeois, les études secondaires supérieures permettent l'accès aux hauts postes de l'état (par le droit, les écoles du gouvernement), et aux professions libérales (droit et médecine). L'état trouve dans ces filières la formation (et le maintien) de ses élites.

Pour les couches laborieuses, une distinction temporelle doit être faite. Avant 1848, l'école sert avant tout, comme nous l'avons vu, à apprendre des notions utiles au paysan ou au futur ouvrier. Mais après 1848, d'autres besoins se font ressentir, à cause du suffrage universel et des événements, par les dirigeants : d'abord un besoin bien légitime d'apprendre à lire aux électeurs du suffrage universel (le grand but de Jean Macé), mais aussi la nécessité vue par la classe au pouvoir, qui se sent menacée, de généraliser une instruction religieuse pour lutter contre les "fausses doctrines", ce qui donnera en 1850 la loi Falloux. On le voit, l'école est principalement utilisée par les dirigeants politiques comme outil de maintien de leur classe au pouvoir ; mais cela est contesté : lors du vote de la loi Falloux, Victor Hugo, qui la dénonce, est conspué par la droite de l'assemblée, et acclamé par son côté gauche quand il dénonce l'asservissement par la religion que cette loi projette, et qu'il dit «Instruire, c'est construire».

Comme nous le verrons, ces thèmes feront partie des piliers de l'école républicaine.

## 1.2 Le choc des années 1870, et ses conséquences

L'année 1870 est marquée par l'abdication de Napoléon III et de la déclaration de la république. Parmi les membres du gouvernement provisoire se trouve Jules Ferry et Jules Simon, qui auront dans l'avenir de l'éducation un rôle clé. La question de l'éducation se pose en effet très rapidement, car, après la défaite contre l'Allemagne, on cherche des raisons (la rapidité de la défaite, et la désertion ou la fuite de nombreux soldats a choqué les opinions), et des solutions. L'infériorité de l'éducation française est vite mise en cause, et, alors que l'éducation allemande est placée sur un pied d'estale, on cherche comment améliorer l'éducation en France (on remarquera que l'école est encore une fois perçue comme un moyen : moyen de rivaliser avec l'Allemagne, mais plus généralement moyen utilisé afin que les futurs soldats, qui y seront passés, soient prêts à se battre pour la France). Ce que tout le monde souligne, c'est l'importance de l'éducation dans la politique allemande, la densité du réseau scolaire allemand, et la bonne situation financière de ses instituteurs. Mais de là, selon les partis, les opinions diffèrent.

Selon les conservateurs, le système allemand tire sa supériorité de la surveillance du maître par le curé ou le ministre, et La Revue de l'enseignement Chrétien prétend que "C'est en Allemagne (...) qu'il vous fallait prendre les règlements de vos écoles normales ; c'est en Allemagne, enfin, où l'école enseigne encore l'obéissance et non la révolution qu'il vous fallait chercher le secret des victoires".

Selon les républicains, les programmes sont désuets et les contenus inutiles (peu d'histoire - "cette leçon vivante de liberté et d'héroïsme" écrivit Le Rappel-, de géographie et de sciences). Sous le gouvernement Thiers, des républicains réformistes, sous l'inspiration de Michel Bréal, sont à l'oeuvre. Une directive de Jules Simon de 1872 annonce ainsi que les élèves de collèges et lycées auront plus d'histoire et de géographie, de littérature française, de langue vivante, moins de vers latins (la compréhension du latin étant jugée plus importante que son écriture), estimant que l'archaïque enseignement classique n'a plus d'emprise sur l'opinion ; cependant, cette mesure sera annulée par

les conservateurs.

Mais même si des réformes effectives ne voient pas immédiatement le jour, une impulsion, cette volonté de réformer le système, est donnée, et les réformes vont pouvoir commencer. Jusqu'en 1877, les conservateurs (pour leur majorité encore monarchistes ou bonapartistes) imposent leurs dernières lois sur l'éducation, favorisant l'enseignement religieux. Avec les élections de 1877 et la majorité républicaine, les républicains vont enfin pouvoir lancer les réformes qu'ils appellent de leurs vœux.

### 1.3 La mise en place d'une politique républicaine de l'éducation

Gambetta avait déclaré "Le cléricanisme, voilà l'ennemi", Hugo avait dit "ouvrez des écoles, vous fermerez des prisons". Ferry, ministre de l'éducation en 1879, va pouvoir appliquer leurs préceptes. Il commence à s'attaquer à la laïcité, symbole pour les républicains, le jour tout aussi symbolique de l'anniversaire de la loi Falloux, en déposant deux projets de loi ; un proposant l'exclusion hors du Conseil supérieur de l'instruction publique tout représentant étranger à l'enseignement ; un autre dont l'article 7 interdisait à tout membre d'une congrégation non autorisée d'enseigner. Or, ni les jésuites, ni les dominicains ne le sont. Cet article 7 provoqua une levée de boucliers de la part des conservateurs, alors qu'il était perçu par nombre de républicains comme trop généreux. L'article incriminé est refusé au terme d'un long débat public, qui montre remarquablement l'importance qu'a pris l'éducation dans la vie politique française. Mais en 1880, Jules Ferry ne se montre plus si généreux, et, par décret, contraint les jésuites à se disperser dans les six mois, et les congrégations non autorisées à demander l'autorisation -non sans réaliser par là l'unité de la presse catholique, qui combat vivement ces décrets. Ceci acquis, Ferry peut réaliser les trois grandes réformes qui marquèrent le début de l'école républicaine : gratuité, obligation et laïcité. Pour ne pas prendre de risque (la laïcité restant de loin le sujet le plus épineux), il sépare les trois grands mots d'ordre en trois lois votées séparément ; cependant, il ne fait aucun doute que pour lui, et les républicains dans leur majorité, ils formaient un seul monument qu'était l'école républicaine. La gratuité est votée en juin 1881, l'obligation puis la laïcité du programme, en mars 1882 (encore qu'apparaissent dans la loi des "devoirs envers Dieu", et la laïcité du personnel en octobre 1886. Mais pourquoi cette école de la république était-elle si important pour les républicains ?

Pour ces derniers, si l'école doit être laïque, ce n'est pas par anticatholicisme (sauf pour quelques uns comme Paul Bert), mais par non-sectarisme (terme emprunté à l'anglais), c'est à dire au nom de la lutte contre l'obscurantisme et d'un certain positivisme. En effet, le savoir, opposé au dogme, libère les individus et éclaire les citoyens, permet l'élévation de la raison individuelle (que l'on cherche bel et bien, il ne s'agit pas -plus- d'imposer un dogme : "Ne plus dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais la lui faire trouver (...) exciter et éveiller la spontanéité de l'enfant (...) au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites", conseille une circulaire de Ferry). Il permet donc à l'homme de dépasser ses instincts, et lui permet de devenir un citoyen français. Le mot 'français' est important car la beauté de la nation française est enseignée par l'école, tout comme la beauté de la république. Derrière cette politique d'acculturation et de moralisation, nous retrouvons l'utilisation de l'école à des fins nationales : certes les individus y gagnent, mais la société aussi (en témoignent les bataillons scolaires). Nous avons vu que cette fonction était déjà considérée comme importante après 1848 ; elle ne disparaît pas ensuite et explique pourquoi la question de l'éducation a une telle place politique, et ce même pour les classes supérieures, qui ne gagnent pas aux lois Ferry puisqu'elles fournissent à leurs enfants une éducation privée. Pour les plus basses classes, l'obligation peut être dure à accepter, mais la gratuité et la bienvenue, car l'école offre l'espoir d'une promotion sociale (promotion sociale relative : devenir artisan, employé, ouvrier qualifié, et instituteur pour de nombreux fils de paysans)

par une formation professionnelle (grâce aux écoles primaires complémentaires et supérieures et à la création des écoles manuelles d'apprentissage en 1880) : l'école républicaine serait vue comme un grand bienfait par l'ensemble des couches sociales, si certains ne se défiaient des valeurs républicaines.

L'école républicaine, après une gestation douloureuse, est donc finalement mise en place. L'instruction est aujourd'hui toujours la "première priorité nationale", et l'école républicaine, une référence. Comment a évolué cette école, et comment donc un modèle plus que centenaire peut-il être encore tant révééré ?

## **2 Une école contestée mais longtemps conservée : 1890-1959**

Les structures de l'école républicaine, dont les grandes lois sont achevées en 1890, existaient déjà en 1833 quand la loi Guizot les a précisées. L'inégalité primaire-secondaire est donc conservée, et ce n'est toujours qu'une élite qui accède à l'enseignement secondaire. Une autre contestation est faite : malgré les recommandations de Ferry, certains font le reproche que la psychologie de l'enfant (même si ce terme est légèrement anachronique) n'est pas assez prise en compte, que le bachotage a encore une place prépondérante, et que la curiosité des enfants n'est pas assez stimulée.

### **2.1 Une contestation sur les méthodes et les contenus**

Le Dictionnaire de la pédagogie (1882) de Buisson est le premier véritable guide pédagogique, car la pédagogie était, avant lui, peu enseignée aux écoles normales. Il souhaite une participation active de l'enfant en classe, faire "un appel constant à l'effort de l'élève, et à l'associer au maître dans la recherche de la vérité", ce qui est conforme à la tradition protestante et libérale dont est issue l'école républicaine. Pourtant, il semble que les pédagogues soucieux de l'enfance étaient minoritaires et mal vus (dixit Pierre Albertini). L'impulsion pédagogique vint de la maternelle. Créée en 1881, on ne savait d'abord s'il fallait lui demander de former des aptitudes ou d'inculquer des savoirs ; c'est à partir de 1905/1908 qu'elle acquit sa priorité actuelle au développement du tout petit (qui est remise en cause par la nouvelle loi d'orientation sur l'éducation, comme nous le verrons après) ; mais il fallut attendre 30 ans avant que cette vision déborde sur le primaire (et que l'on renforce l'éducation globale et non l'instruction au sens étroit du terme). En fait, pendant ce temps, dans l'entre-deux-guerres émerge dans les écoles normales un groupe en rupture avec une tradition "autoritaire" de l'école primaire républicaine. Leur volonté est de mettre au premier plan la psychologie de l'enfant, de recourir à une dynamique de vie sociale ; par exemple en retirant les estrades et en créant des journaux de classe. Leur influence reste assez faible, mais se développe, et les effets ne se feront sentir que plus tard, atteignant leur apogée durant les années 60-70.

### **2.2 La querelle de l'école unique**

Avant 1900, le mot démocratisation n'est jamais appliqué à l'enseignement. Les premières occurrences de l'expression "démocratisation de l'enseignement" commencent au XXème siècle, et encore cette démocratisation n'est envisagée que du point de vue de la cohésion nationale : la séparation primaire/secondaire étant jugée responsable d'un mépris des élites issues du secondaire pour la masse des français issue du primaire. La critique sociale de l'inégalité commence en 1910 avec un discours de Buisson (radical, conseiller de Jules Simon puis Jules Ferry, inspecteur général puis directeur de l'enseignement primaire) qui dit que la société est divisée en deux classes : "ceux qui possèdent sans

travailler et ceux qui travaillent sans posséder”. Cette volonté de démocratisation est l’apanage de la gauche radicale-socialiste, et devient le grand débat scolaire des années 1910-1940. S’y mêle la volonté de former une élite qui ait aussi une base populaire.

En effet, le primaire et le secondaire ne se succèdent pas, mais sont des voies parallèles ; tous deux ont des cours élémentaires et supérieurs. L’enseignement secondaire est divisé en moderne et classique ; le moderne étant à l’origine général, court, et pratique -et a donc un statut inférieur. Le primaire inculquant principalement des connaissances immédiatement applicables, il finissait souvent à 12 ans. Il pouvait être poursuivi par des cours complémentaires ou dans des Etablissements Primaires Supérieurs (EPS).

La démocratisation est soutenue par beaucoup d’instituteurs, et quelques professeurs (par exemple de la nouvelle Sorbonne, et des jeunes professeurs rassemblés sous le nom des Compagnons de l’université nouvelle) : les ”primaires”, auxquels s’opposent les classiques : professeurs de lettres et bourgeois (qui ne veulent pas que le peuple ait accès à la même instruction que leurs enfants, car elle serait du coup dévalorisée), donc principalement les conservateurs. Cette réforme est voulue non au nom de l’égalité (qui est naturelle), mais de la justice (ou égalité formelle des chances).

La gratuité des lycées et collèges est réalisée entre 1926 et 1930, mais au prix d’un renforcement de la sélection (examen d’entrée en 6ème). Jean Zay déclare certes l’unité de programme des trois premières années de secondaire moderne et des EPS, mais l’accès aux autres filières du supérieur à partir des EPS est impossible (à cause du latin). Le secondaire reste très élitiste selon la pensée Malthusienne qui domine alors ; et la sélection favorise nettement les fils des élites ; en effet, en 1936, 2,7% des élèves du secondaire sont des fils d’ouvriers et 1,7% sont des fils de cultivateurs.

Mais alors que l’on demande un accès pour tous au secondaire, les EPS gagnent du terrain. En effet, le secondaire moderne tend, comme par mimétisme, à devenir un secondaire classique sans latin, alors que les EPS dispensent un enseignement se rapprochant de ce qu’était l’enseignement secondaire moderne, et commencent à être perçues comme des concurrentes du secondaire (scolarité plus courte et débouchés plus sûrs). C’est Vichy qui fera avancer la situation en transformant les EPS en collèges modernes (secondaires), commençant ainsi la fusion du secondaire et du primaire et ”détournant au profit de l’enseignement secondaire une demande sociale qui se portait ailleurs” (Béatrice Compagnon et Anne Thévenin).

Au lendemain de la guerre, le secondaire s’est donc partiellement démocratisé (12,4% de fils d’ouvriers, 8,9% de fils de cultivateurs), mais beaucoup reste à faire (comme le demande la commission Langevin-Wallon qui émit un plan jamais appliqué, mais référence obligée des politiques d’éducation) ; en effet, si la sélection s’est partiellement modifiée, les structures sont restées quasiment inchangées.

### **3 Les changements des années 1950/1970**

Après si peu d’évolution structurelle, on comprend que des métamorphoses rapides aient pu survenir, d’autant plus que la société évoluait et avait évolué depuis le dix-neuvième siècle.

#### **3.1 Les bouleversements socio-économiques des années 1950-1970**

La société est alors en pleine mutation. Une mutation démographique : quantitative avec le baby-boom, structurelle avec l’exode rural ; une mutation sociale et économique aussi : de plus en plus d’ouvriers (jusque 40% dans les années 70) et de salariés, un secteur primaire qui périclité (La fin des paysans comme titre un livre d’Henri Mendras qui fit scandale), une croissance très élevée. Cette

croissance permet une scolarité plus longue, et, avec "le déclin de l'agriculture et l'essor du salariat, la famille perd sa fonction de production" (Compagnon et Thévenin). De plus, le travail des femmes fait que le nombre d'enfants en maternelle est multiplié par 2,6 entre 1949 et 1977, et l'économie pousse au développement de l'enseignement en réclamant une main d'oeuvre de plus en plus qualifiée : "La clef de la prospérité, c'est l'équipement intellectuel. La base de l'équipement intellectuel, c'est l'école." (Louis Cros, L'explosion scolaire, 1961). Pour les économistes, l'éducation devient alors un investissement de la collectivité, et Jean Fourastier donne même une prévision quantitative du nombre de diplômés de chaque type que la France devrait compter en 1962-1970.

Devant ces trois raisons (démographie, économie des foyers, économie nationale), les gouvernements augmentent les budgets alloués à l'éducation nationale : de 7,4% du budget général en 1952, on passe à 18,4% en 1973, et la question scolaire va de nouveau prendre une place prépondérante dans la politique française.

Nous allons voir quelles modifications cette évolution va apporter dans l'éducation.

## **3.2 La réforme structurale des collèges**

### **3.2.1 La mise en place du collège unique**

Comme nous l'avons vu, une démocratisation commençait à avoir lieu en 1946. Comme le souligne Antoine Prost, les passerelles entre le secondaire et le primaire permettaient cette démocratisation, en particulier en seconde. Or il montre que la réforme des collèges se concentre sur l'inégalité (indubitable) lors de l'entrée en sixième, ignorant les réorientations en seconde (qui existaient bel et bien dans les deux sens). C'est dans cette optique d'égalité initiale qu'est créé en 1959 un cycle d'observation de deux ans (dont seul le premier semestre est identique - la différenciation en moderne ou classique se faisant dès le deuxième), par J-P Berthoin, radical-socialiste ; le tronc commun est très réduit, et ni le secondaire ni le primaire n'en sont très affectés afin de limiter le mécontentement. Ce même Berthoin, par décret, porte la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans. La réforme du point de vue orientation est un échec car n'entraîne aucune réorientation. Mais d'autres réformes ont lieu pendant ce temps : en 1960, les cours complémentaires sont transformés en CEG (collèges d'enseignement général), qui attirent un nombre sans cesse croissant d'élèves (on passe de 474000 en 1959/60 à 789300 en 1963/64, soit +66% en quatre ans). Le constat d'échec de la réforme d'orientation en quatrième pousse Capelle (directeur des programmes), appuyé par De Gaulle, à faire adopter en 1963 par le ministre Fouchet une réforme retardant l'orientation de deux ans (la divergence entre filière courtes et longues commençant en seconde). Après l'éducation élémentaire, il ne reste plus que des CEG et CES (collèges d'éducation secondaire). De plus, les nouveaux établissements seront des CES. Notons aussi, en 1963, la mise en place de la carte scolaire, afin de réduire les inégalités géographiques devant l'enseignement secondaire (en maillant le territoire d'établissements le dispensant). L'unification des CES et CEG commence alors (entérinée par Edgar Faure en 1968 par son report à la quatrième du début du latin), et est achevée par la réforme Haby en 1975-76. Cependant cette réforme entérine aussi une inégalité qui perdure : l'orientation entre filières professionnelles, préprofessionnelles, CAP ou filière générale se fait encore en cinquième.

### **3.2.2 Les premières conséquences**

Cette tentative d'uniformisation du premier cycle, commencée par un radical-socialiste, a donc été menée à bien par la volonté de De Gaulle, puis sous Giscard d'Estaing. En effet, De Gaulle voulait former une élite sur la base la plus large possible, mais avec une sélection dure (selon l'esprit Malthusien), laquelle il ne put obtenir à cause de l'opposition de ses ministres. Ces réformes ont

considérablement accru la scolarisation et sa durée, et les statistiques du service psychotechnique des armées ont montré que le niveau général montait (ce qui suit les aspirations des économistes, comme nous allons le voir), mais des problèmes apparaissent ou demeurent : l'absence de sélection a permis l'arrivée dans les universités d'un "trop-plein" d'étudiants (ce qui sera une des causes de mai 1968), la pédagogie adoptée est très proche de celle du secondaire supérieur (alors que celle-ci était déjà contestée), on a encore répondu à une demande de primaire supérieur par du secondaire, la carte scolaire apparaît comme un vecteur d'inégalités, et, enfin, le système éducatif est centralisé à tel point que le délai d'application des mesures est long et que les pratiques des professeurs et des établissements varient largement, ce qui est contraire à l'uniformisation souhaitée.

### **3.2.3 La place de l'enseignement technique**

Dans la mise "collège unique", il semble que le mot unique soit à marquer d'une astérisque quant à l'enseignement technique. Le primaire secondaire se fondant avec le supérieur, il ne reste bientôt dans les années 1960 que les centres d'apprentissages (CA, hérités de Vichy, délivrant des CAP), ensuite rebaptisés collèges d'enseignement technique (CET), qui connaissent alors leur heure de gloire (170 000 élèves en 1959) et forment l'élite des ouvriers et des techniciens. Ils recrutent, jusqu'en 1967 sur un examen sélectif. Parallèlement, les collèges techniques (ancien primaire supérieur) et les écoles nationales professionnelles se développent (comme le montre l'existence de deux baccalauréats techniques ouverts en 1946 et 1954). En 1959 sont créés les lycées techniques à partir de l'unification des collèges techniques et des écoles nationales professionnelles, et conduisent à trois baccalauréats techniques, et débouchant vers des IUT et des sections de technicien supérieur (STS); ces baccalauréats professionnels ont une véritable valeur sur le marché du travail. Mais les réformes des années 1960 modifient son recrutement qui va devenir basé sur l'échec scolaire (les concours d'entrée dans les CET sont supprimés et des élèves y sont orientés, après constat d'échec scolaire, dès la cinquième; quant aux CAP, on commence à trouver trop étroite leur spécialisation (ce qui est important : ils constituent 30% d'une classe d'âge en 1970), et les BEP sont créés en 1966 comme formation professionnelle en deux ans après la troisième, suivant la tendance à l'allongement de la formation générale et la réduction de la formation professionnelle, puis en 1972 les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA); pour ces deux classes, l'orientation se fait en cinquième, et encore par l'échec.

En plus de ces modifications structurales, d'autres modifications vont apparaître, mettant en jeu les objectifs de l'éducation nationale, et donc ses méthodes et contenus

## **3.3 Les politiques des pédagogues rénovateurs**

### **3.3.1 De nouvelles méthodes**

Nous avons vu qu'après-guerre la famille "perd sa fonction de production"; concomitamment, l'importance de l'enfant dans la famille augmente jusqu'à ce qu'il en soit le centre. Il est alors perçu comme un moyen d'être heureux. Sa place change donc, et les rapports d'autorité aussi, laissant place à une relation enfant-parent différente et plus basée sur la confiance et sur le bonheur (ou tout au moins la satisfaction) de l'enfant. On comprend que cette évolution n'a pas pu se faire sans entraîner des changements dans le rapport professeur-élève; à ceci va s'ajouter l'influence des psychologues de l'enfance. Le professeur doit donc descendre de son estrade pour être plus proche des élèves, favoriser l'intervention de ces derniers, les laisser s'exprimer (spontanéité est le maître mot), les laisser travailler par eux-mêmes (exposés, comptes-rendus...), user moins de son autorité (qui faiblit) que de l'intérêt de l'élève.

Mais en dehors de ce que l'on pourrait appeler la technique pédagogique, les pédagogues ont un programme beaucoup plus large de modernisation de l'éducation.

### **3.3.2 Allègement et modernisation des contenus**

En effet, l'utilisation d'un contenu général de type secondaire pour un enseignement de masse est inadaptée car pour la majorité des élèves, les contenus culturels sont sans rapport avec leur culture, et la demande originelle étant une demande d'éducation primaire supérieure, beaucoup d'élèves voient les lycées comme un préalable à une activité professionnelle (et non un moyen d'arriver aux études supérieures), ce qui va amener une remise en question des programmes, facilitée par mai 1968 et l'allongement de la durée des études générales.

En effet, du fait de cet allongement, l'école élémentaire ne doit plus inculquer "un savoir pour toute la vie", ce qui permet un allègement des programmes. Le tiers-temps pédagogique est mis en place en 1969 et donne aux disciplines d'éveil (6h) et à l'éducation physique (6h) une importance comparable à celle du français (10h) et du calcul (5h), puis en 1972, 10% du temps scolaire est mis à la disposition du professeur pour des activités nouvelles et "motivantes" (le terme apparaît alors). Le but de ces réformes privilégiant l'éveil et la pédagogie est d'intéresser les élèves afin qu'ils s'approprient d'eux-mêmes les contenus (suivant la théorie de l'apprentissage de Carl Rogers), de leur apprendre à apprendre (d'où les méthodes évoquées). Au-delà de cette volonté, ils veulent aussi favoriser "l'ouverture sur la vie" de l'école, la spontanéité et l'épanouissement de l'enfant.

Ces politiques commencèrent en 1969 après un certain constat de vétusté de l'éducation. Souvent assimilées à des idées soixante-huitardes (à tort, puisqu'elles sont plus anciennes), elles furent vite délaissées par ceux qui les avaient mises en place : dès 1976, Haby estimait qu'on était allé trop loin dans l'innovation pédagogique.

Quelques années après ces réformes, on va pouvoir observer leurs conséquences, à une époque où le contexte économique change. Quelles conclusions seront donc tirées après 1980 ?

## **4 Problèmes et politiques depuis 1980**

### **4.1 Quelques constats**

#### **4.1.1 Diplômes et économie**

Au début des années 80, on se rend compte que les modèles économiques ont évolué : c'est la fin de l'industrie lourde et du textile français, la main d'oeuvre peu française apparaît soit trop chère, soit trop peu qualifiée. En outre les diplômés sont, par leur multiplication et leur retard sur la situation économique, dévalorisés (entre 1972 et 75, 35% des titulaires d'un baccalauréat technique sont embauchés comme ouvriers ; le taux de chômage ne cesse de croître), ce qui rend l'enjeu de la réussite scolaire primordial dans les familles.

La paupérisation et marginalisation d'une frange croissante de la population semble apparaître, et porte les inégalités sociales jusque dans l'école.

#### **4.1.2 La perception de l'école**

L'école semble être perçue de plus en plus comme un bien de consommation : la réussite scolaire étant devenue primordiale, l'école, son vecteur, doit faire face à des exigences de plus en plus grandes, et les familles sont prêtes à d'autant plus pour l'éducation de leurs enfants qu'elles sont de classe

élevée, et voient avant tout (pour les classes moyennes et hautes) dans l'école un moyen de réussite sociale pour leurs enfants. Le privé devient alors plus une échappatoire à la carte scolaire ou, à l'opposé, à une exigence de niveau, et concurrence donc le public ; une autre solution est l'utilisation stratégique des filières (latin et allemand en sont le meilleur exemple) pour accéder aux meilleures classes, ou même pour contourner la carte scolaire par le choix d'une langue rare. En 1980, un premier palmarès des lycées (en terme de réussite au baccalauréat) est publié.

### 4.1.3 Un certain échec du pédagogisme

La perception de l'école par les élèves a changé et un fossé s'est creusé entre les professeurs et les élèves, ce qui rend plus difficile la spontanéité souhaitée par les pédagogues. De plus, le tiers temps ne fut véritablement mis en œuvre par beaucoup d'instituteurs, et est resté pour eux lettre morte.

### 4.1.4 Le problème de l'égalité

Le principe de l'égalité formelle est à la base du collège unique ; pourtant, il n'est pas sans contradictions.

-Il impose une uniformité de l'itinéraire scolaire à des élèves tous différents, et impose la formation générale comme une norme supérieure, dévalorisant ainsi les filières techniques, qui deviennent des voies de relégation. Selon Antoine Prost, l'essentiel de la démocratisation était en fait déjà réalisé en 1963, les réformes suivantes ne pouvant vaincre ce que l'on appelle alors le "retard socioculturel", et on peut accuser la sélection méritocratique de reproduire les inégalités sociales. L'idée de la démocratisation de la réussite demande donc un effort de lutte contre l'échec scolaire.

-Il déplace le problème de l'inégalité sociale vers celui de l'inégalité "naturelle", qui est le principe de la méritocratie, justifiant ainsi les inégalités sociales, et rejetant sur lui-même l'échec d'un individu (alors que cet échec pouvait autrefois être rejeté sur les inégalités sociales), et décale temporellement la sélection -qui aura, finalement, toujours lieu. L'image dévalorisée qu'ont d'eux-mêmes les élèves en difficultés favorise une attitude négative, et perturbe le bon fonctionnement des classes.

Ceci est pour le constat. Quant aux politiques, elles commencent avec l'arrivée de la gauche au pouvoir.

## 4.2 Des politiques de gauche

### 4.2.1 Le ministère Savary

Qu'un ancien premier secrétaire du PS devienne ministre de l'éducation nationale pourrait montrer que la question est d'importance pour les socialistes, pourtant il y arrive, en 1981, sans vrai programme. Il prit donc du temps (rapports Peretti, Soubré, Legrand, Prost) avant de lancer ses réformes. Devant le constat d'échec de la démocratisation depuis les années 1970, il préconise non plus une politique d'égalité des chances mais une politique d'équité consistant à donner plus de moyens à ceux défavorisés par leur milieu socioculturel. D'où la création de ZEP (zones d'éducation prioritaires) en 1982. De plus, la décentralisation permet un traitement plus local des inégalités (nous avons vu que la réforme des collèges était au contraire centralisatrice), tout en conservant des objectifs nationaux. Il utilisa cette décentralisation pour permettre aux collèges volontaires d'entreprendre une rénovation selon le rapport Legrand, et pour laisser aux lycées plus d'initiative dans la démarche pédagogique et l'organisation du travail des élèves. Cette politique, d'inspiration pédagogique, fut vivement critiquée par la droite. Celle-ci accusait les pédagogues d'une baisse du niveau général

(indémontrable car fausse), de l'asservissement du maître par l'élève et de voler l'autorité parentale (par le système de tutorat).

Une autre mesure que prit, pour son malheur, Savary, était celle du rapprochement de l'enseignement public et de l'enseignement privé. Acceptée par l'épiscopat, cette réforme fut rejetée par les laïques comme un trop grand compromis, ce qui conduisit Mauroy à accepter des amendements qui rompèrent l'accord avec l'épiscopat. S'en suivit la manifestation du 24 juin (plus d'un million de manifestants), le retrait du projet de loi en juillet. Pour son malheur aussi, la réforme pédagogique fut mise dans le même sac médiatique. Il s'ensuivit que Savary démissionna et fut remplacé par Chevènement, désaveu net du pédagogisme de Savary.

#### 4.2.2 Le ministère Chevènement

En effet, tout à l'opposé de Savary, Chevènement est un restaurateur (républicain traditionaliste), et commença sa "remise en ordre" dès sa prise de fonction en 1984. Il insistait sur les savoirs dispensés et le travail de l'élève. En effet, la volonté des pédagogues de favoriser la spontanéité et la personnalité de l'enfant fut réutilisée contre eux car l'opinion craignait qu'elle puisse signifier la suppression des contenus (alors que les pédagogues la voyaient comme une façon de permettre à l'élève d'apprendre pour lui). Il continua la modernisation des collèges (mais d'une façon plus administrative) et continua en partie la décentralisation (construction des lycées par les régions en 1985), mais replaça l'action du maître (et non plus l'activité de l'enfant), au centre de ses instructions (sa politique fut majoritairement appréciée à droite), de plus il vante "l'élitisme républicain", et veut recentrer l'école primaire sur sa mission d'apprendre à "lire, écrire, compter", et bannit les disciplines d'éveil. Il s'agit pour beaucoup de la rectification d'une politique scolaire soixante-huitarde.

En 1984 il lance sa politique de "80% d'une classe d'âge au baccalauréat". Cette politique était en accord avec les nécessités économiques, tout en redonnant une plus grande confiance aux français en l'éducation nationale. Il s'agissait d'adapter la formation à l'emploi (les CAP devenant désuets), et donc d'augmenter le nombre de baccalauréats préparant à l'emploi; ce qui ne fut pas compris unanimement, et on se rua surtout sur les baccalauréats généraux. Son ministère prit fin en 1986 par la victoire de la droite aux législatives

#### 4.2.3 Le ministère Jospin

Après la défaite de la droite, Jospin est nommé ministre de l'éducation et émet en 1989, une loi d'orientation sur l'éducation qui portera son nom. Elle met "l'élève au centre du système éducatif", généralise les activités de soutien, met en place un système d'évaluation, et cherche à améliorer l'efficacité du système éducatif en créant les IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) qui mettent en avant la pédagogie, ce qui effraye les restaurateurs comme Finkielkraut qui les qualifie de "luna-parks de la pédagogie".

Par ces trois exemples, on sent bien que la politique de l'éducation est perçue de maintes façons à l'intérieur de la gauche. Savary est nettement pédagogue, mais ses innovations seront rejetées par Chevènement qui préfère un retour à un contenu plus encyclopédique. Jospin, tout en favorisant l'individu, promet aussi le maintien d'un niveau (le soutien est utilisé à ces deux fins). S'ils gardent une vision globalement républicaine de l'école, ils la voient aussi comme méthode de lutte contre les inégalités (par l'égalité des chances à laquelle s'ajoute le soutien et les ZEP, pour Savary et Jospin), et comme fournissant à la société ses futurs actifs (d'où le 80% de Chevènement repris par Jospin), mais Chevènement, restaurateur, y laisse un nationalisme républicain (apprentissage de la Marseillaise)..

## 4.3 Une politique de droite

Commençons par remarquer que la droite était favorable à la 'remise en ordre' de Chevènement, ce qui n'est pas surprenant sachant que son désaveu des pédagogues avait déjà commencé en 1976. Quelle fut ensuite sa politique en matière d'éducation ?

### 4.3.1 Le ministère Monory

Sa politique consista en premier lieu à une remise en cause des réformes Savary, en particulier par un projet de loi : la loi Devaquet (ministre délégué à la recherche et l'enseignement supérieur), présentée en novembre 86. Des passages ambigus du texte de loi firent craindre l'augmentation des droits d'inscriptions, la perte du caractère national des diplômes et la sélection à l'entrée de l'université ; ils suscitèrent une levée des boucliers de nombreux étudiants et surtout de lycéens, levée soutenue franchement par le président (et prudemment par l'ensemble de la gauche). Après de nombreuses manifestations et la mort d'un étudiant, Malik Oussekin, le projet de loi fut retiré en décembre.

Les ministères suivants offrent peu de grandes évolutions du point de vue de l'éducation. Par contre la nouvelle loi d'orientation peut nous apporter des éléments sur une politique d'éducation de droite.

### 4.3.2 La loi Fillon d'orientation

Les principales modifications du code de l'enseignement sont (après amendements) :

L'ajout de : "La nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la république"

L'ajout de "pour garantir ce droit [à l'éducation], des aides sont attribuées aux élèves et étudiants selon leurs ressources et leur mérite"

L'ajout de la personnalisation des temps d'apprentissage au sein de chaque cycle, de la mise en place éventuelle d'un programme personnalisé de réussite scolaire et d'un dispositif de soutien.

L'ajout d'un "socle commun de connaissances" garanti, (maîtrise de la langue française, des principaux éléments des mathématiques, d'une culture humaniste et scientifique "permettant l'exercice libre de la citoyenneté", d'au moins une langue étrangère, et des "techniques de l'information et de la communication"). Le contenu précis de ces connaissances étant définis par décret après avis du haut conseil de l'éducation (HCE), lui aussi créé par cette loi (9 membres nommés par le président de la république (3 membres dont le président du HCE), de l'assemblée (2 membres hors assemblée), du sénat (2 membres hors sénat), du CES (2 membres hors CES).

Ce HCE émet sur demande du ministre un rapport sur des questions relatives "à la pédagogie, aux programmes, aux modes d'évaluation des connaissances, à l'organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants," (soit sur tout ce qui constitue l'éducation nationale) "et rend cet avis public". Il dresse de plus périodiquement un bilan public des résultats obtenus par le système éducatif.

On notera qu'à l'ancienne LOE : "L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations et de leurs aptitudes" ce texte ajoute "et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société et de l'économie".

Quant à l'école maternelle, "[elle] favorise l'éveil de la personnalité, aide à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps, à compenser les inégalités", le texte ajoute : "une mission éducative et comporte une première approche des outils de base à la connaissance, et prépare les enfants aux apprentissages dispensés à l'école élémentaire".

Il instaure à l'école élémentaire une "éducation civique avec apprentissage de l'hymne national".

Il instaure de plus une "note de vie scolaire" au brevet, des mentions à cet examen, ouvrant le droit à des bourses.

Il ajoute "[les enseignants] contribuent à la continuité de l'enseignement sous l'autorité du chef d'établissement en assurant des enseignements complémentaires"

Il promeut la formation continue des enseignants.

La politique d'éducation de la droite semble assez uniforme depuis 1976 : l'esprit est restaurateur (importance des contenus, quitte à imposer des savoirs en maternelle -soit un retour en arrière d'une centaine d'années-), reste républicain nationaliste (hymne national, valeurs de la république) et élitiste (bourses et aides au mérite). On y distingue ce en quoi les restaurateurs diffèrent des républicains d'antan : la discipline devient un des objectifs de l'enseignement (note de vie scolaire). De plus, il affiche la nécessité pour l'enseignement de s'adapter aux conditions économiques ; ce qui avait toujours été fait dans la pratique est maintenant corroboré par une loi d'orientation ; mais choisir une orientation en fonction de la situation économique semble aller à l'encontre de "l'enfant au centre du système" (qui est toujours écrit dans le code de l'éducation). On peut noter une distanciation possible par rapport à l'école unique que pourrait amener ce socle commun de connaissance ; mais aussi ce qu'il pourrait apporter contre une uniformisation forcenée des parcours (qu'Antoine Prost reprochait au collège unique).

La faible importance des projets d'éducation dans la politique de droite par rapport aux autres domaines de la société montre en outre une approche plus libérale de l'école. Peut-être en partie car ses électeurs sont généralement mieux nantis et de meilleure origine sociale que ceux de la gauche et donc peuvent assurer à leurs enfants une réussite scolaire plus facile que pour l'électorat de gauche, alors que d'autres problématiques sont prioritaires (croissance par exemple) ? Ils ne peuvent ignorer cependant que l'éducation est nettement un facteur de croissance, ce que semble montrer la loi. De plus, cette vision libérale peut être observée à travers le traitement de l'école privée.

Le vieux clivage républicains/conservateurs a donc bien évolué. Aujourd'hui, tout le monde ou presque s'accorde sur l'école républicaine, et sa vocation à former des citoyens libres, à permettre le développement de la personnalité, à permettre l'insertion dans la vie sociale et professionnelle, et augmenter le niveau de formation des individus. Seulement, selon et dans les partis, les priorités et les méthodes divergent. La gauche est divisée entre restaurateurs et réformistes alors que la droite est plutôt restauratrice à tendance libérale.

## Deuxième partie

# Mise en perspective : l'École aux prises avec l'égalité, les savoirs et la tâche éducative

Face à la crise qui a clairement envahi le système scolaire et éducatif depuis vingt ans, une conclusion s'impose : notre société demande beaucoup et de plus en plus à son école. Ce sentiment s'est peut-être aujourd'hui précisé, depuis que nous, sociétés et individus, fûmes promis à un « effort d'armement pour la compétition intellectuelle, technique, scientifique, économique, indispensable pour conjurer le décrochage et le déclassement qui nous menacent »<sup>1</sup>. Peut-être en est-il aussi nécessairement ainsi, puisque l'école est par excellence le lieu où le nouveau venu entre dans la société, c'est par celle-là que promouvoir l'évolution ou le changement de celle-ci semble le plus aisé et le plus sûr. Et d'ailleurs, toutes les utopies depuis Platon ne se sont pas méprises à ce sujet, elles qui ont voulu fonder leurs bouleversements politiques sur des projets éducatifs. Pour une société démocratique comme la nôtre, ce potentiel de changement a une conséquence simple : l'école est le lieu où se testent avec une acuité sans pareille l'application et la réalisation des valeurs qui sont les siennes : égalité et liberté. Ce qui explique sûrement en partie l'âpreté des débats, associés à un fort investissement historique qui les caractérise dans le cas français.

À partir de là, face à la multitude des buts, à la confusion des échanges, il nous a semblé utile de poser à Pollens la question qui nous semble le plus éminemment politique quand on s'intéresse à l'école – et cela en opposition aux tâches d'expertises dont la nécessité se fait sentir par ailleurs – à savoir celle des missions, des finalités, des orientations que notre société veut assigner à son système éducatif.

Face à des enjeux si titanesques, il va sans dire qu'est bien loin de notre esprit la présomption qui viendrait prétendre à l'exhaustivité. Nous voudrions juste essayer d'éclaircir de notre mieux certains points qui semblent au coeur des enjeux : la réalisation de l'égalité et l'objectif de démocratisation du système scolaire, les problématiques des savoirs et des rapports des élèves aux savoirs et donc par là de la transmission de ces savoirs, la question des tâches éducatives de l'école à travers la relation de la société à l'enfant ou au jeune mais aussi à travers le modèle d'homme qu'on entend promouvoir.

## 5 Les chemins inextricables de l'égalité

### 5.1 Évaluations sociologiques des inégalités

« Les classes privilégiées trouvent dans l'idéologie que l'on pourrait appeler charismatique (puisqu'elle valorise la "grâce" ou le "don") une légitimation de leurs privilèges culturels qui sont ainsi transmués d'héritage social en grâce individuelle ou en mérite personnel » Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron *Les héritiers, les étudiants et la culture*<sup>2</sup>

Il est difficile d'aborder le thème de l'égalité en matière scolaire sans se confronter aux sociologies de la reproduction, qui, depuis les années soixante, font porter le soupçon contre la massification de

---

<sup>1</sup>Marcel Gauchet "L'École à l'école d'elle-même" in *La démocratie contre elle-même*, Tel Gallimard 2002 p155

<sup>2</sup>Les éditions de minuit , 1964 p 106

l'enseignement, qui, selon elles, ne serait que le pendant d'une reproduction sociale plus discrète par l'école. Nous commencerons donc par en rappeler les origines et les renouvellements contemporains, soulevant ainsi certaines problématiques incontournables, tout en tentant de souligner à partir de là, certaines difficultés pour choisir des critères d'évaluation de la démocratisation. Après ce préalable rappelé, nous serons plus à même d'ébaucher une clarification des acceptions de ce principe d'égalité scolaire, qui est, nous le verrons, des plus ambiguës, malgré le consensus apparent en faveur de la démocratisation.

Une ambiguïté entre massification et égalité commence à se faire jour dans les années soixante, quand, dans *les héritiers*, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron constatent des corrélations entre parcours scolaires et milieux d'origine, ce qu'ils interprètent comme une reproduction des inégalités sociales au cours de la scolarité. L'ouverture aux milieux populaires de l'accès aux études longues serait tout relatif. Leurs résultats sont basés sur des comparaisons statistiques des taux d'accès d'élèves à l'enseignement supérieur selon les filières et les milieux sociaux. Ils trouvent ainsi, par exemple, des chances d'accès à l'université entre 0,7% et 3,6% pour les salariés agricoles, ouvriers, personnels de services ou agriculteurs contre 58,5% pour les professions libérales et cadres supérieurs (proportion des élèves du milieu dans l'enseignement supérieur à vingt ans.) Ils constatent également « une restriction du choix des études qui peuvent être raisonnablement envisagées par une catégorie donnée », c'est-à-dire un accès nettement plus faible des milieux populaires aux études médicales ou juridiques. Il y avait donc des corrélations statistiques entre origines sociales et accès à des études longues, en particulier à celles permettant l'accès à des emplois socialement avantageux. Bourdieu et Passeron proposent alors la notion d'héritage culturel pour expliquer ces phénomènes. L'origine des corrélations n'étant pas essentiellement pour eux à chercher dans les ressources économiques – avec pour argument principal les places avantageuses des enfants d'enseignants dans le système. Cet héritage culturel relève de différents facteurs : - d'une part la familiarisation aux règles de vie bourgeoises et la proximité entre classe cultivée et culture scolaire, permettraient à leurs enfants d'accéder, par un accord tacite, aux exigences scolaires que les acteurs répugnent souvent selon eux à énoncer clairement ;

- d'autre part, la diversité des ambitions selon l'origine sociale est médiatisée par le système scolaire selon une problématique du goût pour les études “abstraites” ou “concrètes”

- enfin, la connaissance du système scolaire permet des meilleurs choix stratégiques concernant les parcours.

Ainsi, Bourdieu et Passeron reprochent au système une légitimation implicite de l'avantage de classe issue de l'héritage culturel selon les critères du don, du goût ou du mérite, comme l'exposait la citation ci-dessus. Reste à constater que le critère latent pour évaluer la démocratisation est ici la mobilité sociale et que l'évaluation statistique des inégalités par groupes sociaux ne tient nul compte des mérites, des aptitudes et des efforts des élèves. Autrement dit, on peut s'interroger sur les “effets d'uniformisation et de discrimination” que pourraient entraîner une “essentialisation” des élèves dans leur catégorie, en réaction à ces interprétations en terme de handicap culturel.

À partir de là, notons que des études récentes confirment ces tendances statistiques avec des modifications des localisations des inégalités au sein du système éducatif<sup>3</sup>. En effet, considérant la deuxième phase de massification des années 85-95, impulsée par la politique des “80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat”, l'accès à celui ci a fortement augmenté de 32% à 62% d'une classe d'âge aux extrémités de la période, dont presque la moitié de baccalauréats techniques et professionnels, ces derniers ayant été créés en 1985. L'accès à l'université a augmenté corrélativement pour les milieux populaires. Cependant, les inégalités d'accès apparaissent à présent dans l'accès aux filières.

---

<sup>3</sup>des données chiffrées sont rassemblées en annexe

D'une part, on constate toujours une forte corrélation – stable sur les dix ans – entre longueur des études et origine sociale quand on compare études courtes CAP-BEP et longues à l'université. De même, les filières sélectives scientifiques des baccalauréats ne voient qu'une faible démocratisation face à une prolétarianisation des filières technologiques. Par ailleurs, l'élévation générale des diplômes obtenus entraîne à la fois dévaluation des études courtes déjà stigmatisées et déclassement des nouveaux diplômés, limitant la mobilité sociale escomptée. Ainsi, Pierre Bourdieu peut parler "d'exclus de l'intérieur" pour désigner ceux que « l'École exclut désormais de manière continue, à tous les niveaux du cursus (entre les classes de transition et les lycées d'enseignement technique, il n'y a peut être qu'une différence de degré) et [qu']elle garde en son sein [...], se contentant de les reléguer dans des filières plus ou moins valorisées »<sup>4</sup>. D'autres sociologues peuvent aussi parler de "démocratisation ségrégative" pour indiquer cette double tendance. Par ailleurs, les études sociologiques analysent aussi les facteurs d'inégalités selon le sexe et l'origine, ce que l'on va résumer brièvement pour information, bien qu'ils soient en partie bien connus. Ainsi, depuis les années soixante-dix, on constate la présence d'un nombre plus élevé de jeunes filles que de jeunes hommes accomplissant des études secondaires, avec par contre une plus faible présence des premières dans les filières sélectives (scientifiques) des lycées d'enseignements généraux et une sectorisation pour les études techniques au sein des domaines du tertiaire plutôt que des domaines industriels. Les études sociologiques des parcours des enfants d'immigrés constatent des taux plus importants d'orientation en filières peu prestigieuses et d'échec scolaire, les résultats devant être relativisés par le fait qu'en comparant à milieu social équivalent, la tendance s'inverse, ce que les sociologues expliquent par des aspirations éducatives plus fortes et des demandes d'orientation plus ambitieuses. Malgré le manque d'études à notre connaissance différenciant ces catégories par origines culturelles, on semble observer, selon des témoignages d'enseignants, de fortes dépendances de ces comportements selon l'origine<sup>5</sup>.

Ainsi, les analyses sociologiques et les sociologues, en soulignant les déplacements des inégalités et en relativisant la massification, ont tendance à relativiser par là même l'égalité d'accès au regard de la continuation d'inégalités de fait évaluées selon les critères de la mobilité sociale.

## 5.2 Clarification des différentes acceptions de l'égalité à l'école

Ce passage par ces théories – qui ont d'ailleurs généralement une influence significative dans les débats – a ainsi déjà mis au jour divers acceptions de la notion d'égalité, qui puissent s'appliquer pour évaluer le système scolaire. Nous tenterons maintenant d'en expliciter le plus possible d'autres en nous inspirant librement des éclaircissements de Marie-Claude Blais<sup>6</sup>.

Et la première notion à surgir, à la fois historiquement et en terme d'exigences, est celle d'égalité de droit, c'est à dire la garantie d'un *droit à l'instruction*, d'une égalité devant l'école. Ceci correspond grosso modo à la *massification* de l'accès de l'école élémentaire, devenue gratuite et obligatoire avec les lois Ferry (auxquelles l'approche historique a déjà longuement fait allusion). À partir de là, une autre notion intervient : celle d'égalité de fait, d'égalité par l'école, et qui intervient selon différents critères pour évaluer l'efficacité égalitariste du système scolaire. Ainsi, l'exigence d'égalité a pu correspondre à une *lutte contre les privilèges sociaux* des "biens nés". Le premier type de ces privilèges combattu dans les années trente par les Compagnon de l'Université est la présence de systèmes secondaire et primaire réservés à des classes sociales données. Dans cette optique, les seules inégalités acceptables sont celles des dons et des mérites. Les compagnons de l'université, dans les années 30, fondaient ainsi

<sup>4</sup>pierre Bourdieu et Patrick Champagne "les exclus de l'intérieurs" in *La misère du Monde*, Le seuil 1993 p921

<sup>5</sup>cf. Elisabeth Atschull, *L'École des ego*

<sup>6</sup>cf. Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, éditions bayard 2002

leur revendication de collège unique sur des idées d'enseignement démocratique et de juste sélection par le mérite. Ce sont les bases de l'égalité méritocratique dont le principe consiste à assurer la *commensurabilité* et donc la comparaison de tous, sans considération de la naissance, dans la mesure où l'école ne peut pas supprimer les hiérarchies de la société. L'ambivalence de cette conception se situe plus dans son application que dans son principe : risque de la fixation définitive des hiérarchies, risque d'une justification latente des privilèges, risque de tensions issues des désespoirs psychologiques des perdants. Cependant, l'acceptation de la méritocratie comme facteur de démocratisation est assez variable. À titre de témoignage, Hannah Arendt peut ainsi situer la position qui lui semble naturelle pour les Américains des années cinquante : « En Amérique on trouverait intolérable de faire une distinction presque physique entre les enfants “doués” et “non doués”. La méritocratie ne contredit pas moins les principes d'égalité ou de la démocratie égalitaire que toute autre oligarchie »<sup>7</sup> La conception de l'égalité du célèbre plan Langevin-Wallon, qui inspira pendant trente ans les syndicats enseignants et une bonne partie de la gauche, ajoute à ce principe méritocratique une exigence de *hausse générale du niveau*. Ce qui n'empêche pas une certaine ambiguïté par rapport à d'autres conceptions de l'égalité. En effet, à en croire Jean-Pierre Terrail, Berthouin, ministre qui allongea la scolarité obligatoire à 16 ans en 1959, pouvait très bien avoir pour objectif d'“élever le niveau général de scolarisation, tout en maintenant les nouveaux arrivants à distance de filières nobles”<sup>8</sup>. Nous ne nous étendons pas de nouveau sur le critère d'égalité avancé en générale par les sociologues, celui de la *mobilité sociale*. Enfin la dernière grande gamme de principes de démocratisation vient de la conception de *justice sociale et d'équité*. Elle se base sur une volonté de corriger les inégalités de départ, constatées par exemple par les sociologies de la reproduction. Mais à partir de là, ces modes de réalisation sont assez variés. Les politiques de discrimination positive suivent ainsi en général un principe de justice redistributive : “donner plus à ceux qui ont moins”. Selon le mode d'application, basé sur l'origine ethnique aux États-Unis ou sur une orientation géographique, les désavantages sont différents : enfermement dans la condition d'origine ou ghétoïsation des zones, dans tous les cas, le jeu avec l'inégalité crée toujours des inégalités d'accès à l'aide, par exemple pour des personnes dans des situations comparables, mais situées ou non dans les zones d'aide.

### 5.3 Un éclairage sur une ambivalence essentielle

Si la diversité des acceptions de la notion d'égalité semble compliquer le jeu de sa réalisation à l'école, il est peut être une raison plus essentielle expliquant le malaise quand on cherche à démocratiser l'École. Il n'est peut-être pas superflu de prendre conscience de cette ambivalence qui rendra en quelque sorte l'égalité par l'école toujours insatisfaisante, et toujours à accomplir, et l'atteinte du but toujours soumis à rediscussion. Il faudra alors prendre garde de bien spécifier quel objectif d'égalité on souhaite établir pour pouvoir en mesurer la réalisation sans renvoi à l'infini.

En effet, Marcel Gauchet<sup>9</sup> nous éclaire en distinguant deux types d'égalité étroitement liés à la conception problématique d'une société d'individus. On peut soit considérer a priori tous les êtres d'égale valeur, point de vue des individus pris isolément, incomparables et « l'on est conduit à concevoir l'état social en termes de reconnaissance de la part identique qui revient à chacun des êtres singuliers tels qu'ils sont, quoiqu'ils fassent entreprennent ou deviennent. » Mais on peut penser l'égalité au contraire du point de vue de l'ensemble : Sous l'aspect de « l'insertion constitutive dans un espace où il y a toujours déjà l'autre, [...] la comparaison avec autrui fournit l'indispensable support

---

<sup>7</sup> “La crise de l'éducation” in *la crise de la culture*, 1954, Gallimard 1972 pour la traduction française p232

<sup>8</sup> *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute 2002 p239, cité dans le dossier Problèmes politiques et sociaux N 891 (aout 2003) de la documentation française réalisé par Stéphane Beaud : “Le baccalauréat : passeport ou mirage”

<sup>9</sup> “l'école à l'école d'elle-même” op. cit. p140

à l'aspiration égalitaire.» L'égalité est alors « légitimation du besoin de se mesurer aux autres, sur la base d'une demande que ce soit justement sur un pied d'égalité – la comparaison des semblables à armes identiques et dans le respect des règles est le théâtre même de l'égalité.»

Ainsi, il pourra être utile de veiller à se méfier de la confusion. Nous pouvons aussi nous essayer à l'appliquer en partie pour comprendre les ambiguïtés des exigences de mixité sociale et scolaire. Si la première est souhaitable au nom du second principe et sans restriction, l'application de la seconde dans une limite extrême où elle empêche certains élèves de travailler remet lourdement en question l'esprit de libre développement des êtres. Il faut cependant noter là qu'une hétérogénéité scolaire dans des limites respectables n'est pas remise en cause, selon les bénéfices reconnus par les pédagogues pour les plus faibles à l'émulation au contact des meilleurs, sans nuisance pour ceux-ci. Il n'en est peut être pas de même quand il s'agit d'une différence entre élèves sérieux et chahuteurs. Mais on voit en quoi c'est alors l'égalité dans le premier sens qui pose problème s'il y a un risque à l'attribution finale de ressources différentes à des groupes séparés.

## 6 La question des savoirs

Au delà de l'objectif politique de démocratisation du système éducatif, les finalités de l'école sur son terrain propre de l'enseignement ne sont pas plus claires. Il suffit de voir à la fois le succès de la notion de “culture commune” et les débats sur son contenu hypothétique pour s'en rendre compte, ou encore les craintes sempiternelles de baisse de niveau. Qu'est ce qu'apprendre ? Que veut-on transmettre ? Voilà rien moins que des questions à l'ordre du jour. En somme, la “culture à l'école” pose problème : dans son sens de savoir d'abord – quand on l'entend au sens scolaire de culture générale par exemple – et donc dans la question du rapport au savoir, mais aussi dans sa fonction d'intégration qui la lie aporétiquement à la possibilité de permettre ou transmettre la diversité des cultures en son sein. Nous essaierons de détailler quelques éléments du problème pour le premier point.

Avec l'évolution rapide des savoirs et des techniques, et l'incertitude latente et corrélative sur – et même l'impossibilité matérielle de prévoir– ce dont chacun aura besoin de savoir durant une vie qui ne cesse par ailleurs de s'allonger, le contenu du savoir à transmettre pose problème. En parallèle, et peut-être plus radicalement, une remise en question des savoirs en tant que tels se fait jour dans les années 60-70. Si sa composante intellectuelle se nourrit aux sources d'une relativisation de la culture occidentale au regard des autres cultures, sous le patronage de l'éthnologie – réalisation d'ailleurs ensuite transférée en une critique intrinsèque des objets de notre culture – c'est de nouveau la sociologie de la reproduction qui tend à relativiser les savoirs scolaires : en considérant ceux-ci, sans rapport à une valeur intrinsèque, mais seulement comme possibilité de légitimation des inégalités et avantages de classes. De cette conséquence d'avoir entraîné un “procès du savoir” sans pour autant interroger son utilité, surgit toute l'ambiguïté de ces démarches dans leurs potentiels d'émancipation, comme le note Dominique Ottavi : “En mettant en évidence, les contradictions du système scolaire républicain, elle aurait pu permettre d'ouvrir une réflexion sur des moyens pour permettre à tous, c'est à dire quel que soit le point de départ de l'individu, l'accès à une culture et à un savoir légitime et utile [...]. Or, on est obligé de constater que c'est plutôt le procès du savoir qui s'est ouvert alors”<sup>10</sup> D'ailleurs, cette relativisation intellectuelle s'est sûrement doublée

---

<sup>10</sup>Blais-Gauchet-Ottavi *op.cit.* p 202. Il faut cependant noter que Bourdieu lui-même soutenait l'idée d'une transmission de compétences intellectuelles élémentaires : de création de séries, d'analyses statistiques, voire de gestion rationnelle du temps. On voit au passage que la notion de socle commun ainsi précisé dans le rapport Bourdieu-Gros de 1989 a un contenu assez différent de celui d'acquisition de connaissances, compétences (informatiques) et savoir

d'une relativisation populaire sous forme d'exigence d'utilité réclamée aux savoirs transmis. Certains sociologues, comme François Dubet, insiste ainsi lourdement – dans un cadre d'intervention dans le débat, non stricto sensu sociologique – sur la liaison nécessaire entre massification et demande d'utilité des contenus enseignés. En effet, le diplôme ne peut plus, au contraire du baccalauréat à l'époque où il consistait en un "certificat de bourgeoisie", n'avoir qu'une simple valeur intrinsèque de titre. Ainsi, là où la transmission des savoirs et de leurs contenus étaient indubitablement l'objectif, il y a encore 30 ans, semble surgir de plus en plus d'autres exigences dont celle de transmettre le goût du savoir.

C'est là que s'ouvre le deuxième axe de problématisation à prendre en compte concernant les savoirs, celui de leur transmission, c'est-à-dire celui des rapports des élèves aux savoirs. De ce point de vue, l'âge moderne a certainement vu une mutation de l'apprendre, et qui arrive aujourd'hui à son terme, à savoir, le passage, d'un apprentissage traditionnel basé sur la "familiarisation avec l'acquis d'une tradition", par répétition et contact de celle-ci, à celui d'une médiation réflexive - et c'est le sens, à en croire Marcel Gauchet, du topos selon lequel il est nécessaire "d'apprendre à apprendre" - qui resurgit d'ailleurs dans les débats actuels comme étant la condition sine qua non à réaliser au cours d'une formation initiale pour rendre possible la "formation tout au long de la vie" et - qui caractérise en fait ce trait moderne de médiation réflexive sur son savoir. Pour aller plus loin, nous suivrons deux interprétations qui nous semblent particulièrement intéressantes.

Marcel Gauchet, d'abord, a discuté par ailleurs, dans *l'école à l'école d'elle-même*, certains excès des pédagogies qui, selon l'inspiration des pédagogies "nouvelles", visent à "centrer entièrement le processus éducatif sur l'individu". Leur concédant que « la qualité et la solidité d'un apprentissage [soient] d'autant meilleures qu'il répond à une attente mobilisant le sujet et que celui-ci est en mesure d'éprouver la validité vivante de l'information qu'il reçoit en ayant à la mettre en oeuvres », il met en garde contre une réduction de l'apprentissage à la familiarisation et contre la réduction à des contenus dont l'enfant a une compréhension immédiate, car cette méthode nierait la "transcendance du savoir" et car il n'y a « pas d'accès à l'humanité, pas d'inclusion dans le réseau sans heurt avec l'extériorité violente d'une organisation dont la cohérence vous précède, sans désespérance quant à la possibilité de jamais rejoindre ce lien qui à la fois vous enveloppe et vous échappe, sans passage par l'angoisse du décalage entre le peu que vous saisissez et la somme qu'il faudrait maîtriser » Ainsi, il faut se déprendre comme d'une illusion de vouloir donner le goût du savoir par le divertissement, l'animation. D'où aussi, sur la base d'une transmission comprise comme identification à une vie « à l'aise au milieu des savoirs », une réinterprétation des résultats de Bourdieu, non sous les traits d'une culture intrinsèquement bourgeoise, mais au contraire, en envisageant la possibilité, dans la classe cultivée, d'une identification si nécessaire au détenteur à l'aise des savoirs.

Bernard Charlot<sup>11</sup>, ensuite, encourage aussi à une réinterprétation d'un point de vue actif de l'échec scolaire, sur fond de critique des travaux de Bourdieu au regard des risques d'essentialisation des élèves dans leur classe sociale et de la "négativisation" de leur performance.

## **7 La tâche éducative : de la relation à l'enfant à une nécessaire interrogation sur un modèle d'Homme à former**

Retours suspects que ceux de la civilité, de la sociabilité et de l'éducation civique au devant de la scène ? Ne ressemblent-ils pas par trop, en effet, à cette "éducation civique et morale" de la troisième

---

être tel que le dernier rapport Thélot et le projet de loi Fillon l'orientent.

<sup>11</sup> *du rapport au savoir, élément d'une théorie*, Anthropos 1997. Ces travaux de terrains sont sur l'éducation dans le cadre de l'ESCOL (Éducation, socialisation et Collectivités locales) se font dans un cadre essentiellement sociologique

république aux allures de discipline et d'embrigadement revenant sous des formes adoucies? Un novice en science du soupçon, au coeur des années soixante, soixante-dix n'aurait-il pas pu fustiger cette tentation moralisatrice, à grand renfort de Marx, Freud et Nietzsche, les trois confluants ici.

Retrait étrange, dans nos sociétés où les Droits de l'Homme sont devenus une politique, que celui des idéaux des Lumières qui les ont faits émerger : ambition de former un Homme autonome, libre des préjugés comme de la direction des conduites d'autrui. Quelles différences significatives, en effet, avec le modèle dominant d'individu émancipé et d'ego épanoui!

Débats infectes, enfin, volubiles en anathèmes de tout accabit, que ceux autour de deux conceptions antinomiques de l'école entre d'une part "l'ouverture sur le monde" , sur la " vraie vie" et encourageant le vivre ensemble, et de l'autre, la protection d'une "école sanctuaire du vieillissement par les livres", dont on ne sait jamais si elle ne renie que l'enfermement dans l'éphémérie du présent ou si elle n'envisage qu'un simple retour à la tradition.

Voici donc quelques dilemmes aux portes de l'école, lancés ici pour convaincre d'une urgente nécessité : celle de fonder un projet éducatif pour l'école : c'est-à-dire de s'interroger sur un modèle humain à former par l'école, ou plutôt pour guider cette formation. En effet, Qui veut-on former aujourd'hui : un individu rationnel et autonome, un citoyen, un travailleur, un individu émancipé? Le sait-on? Peut-on et doit-on choisir entre ces ambitions si justes ou ses dimensions si nécessaires? Nous avons déjà vu à l'abord du thème de l'égalité que la détermination de critères d'évaluations nécessitait de clarifier des buts mais, en tout cas, il semble bien qu'un syncrétisme vague ne soit pas très satisfaisant.

À partir de ces problèmes infinis, nous essayerons ici bien modestement d'éclaircir deux points : la manière dont se pose les problèmes d'éducation et de rapport à l'enfant, en particulier pour la société. On tentera ensuite d'exposer les principes d'une notion de formation, que Marcel Gauchet a introduit pour éclairer la relation à l'enfant, aux prises avec la modernité sociale. On espère trouver peut-être là une source de recul sur les questions éducatives, qui rendrait mieux apte à en cerner l'enjeu et les conséquences à long terme.

## **7.1 L'élève au centre du système, lecture d'un projet éducatif**

Tout d'abord, nous voudrions donc examiner l'influence dans le domaine de l'éducation de l'exigence institutionnalisée par la loi d'orientation de 1989 de mettre "l'élève au centre du système éducatif". Au delà du succès chez les parents et dans les collectivités locales du concept – que ses détracteurs ont beau jeu de vilipender selon le thème d'un égocentrisme parental, flatté d'une préoccupation accordée à leur progéniture – il faut distinguer les deux nuances que peut prendre la tournure. Premièrement, elle est comprise par les pédagogues novateurs au sens de mettre l'élève-enfant au centre du système, ce qui relève donc d'une rhétorique de "l'émancipation de l'enfant", pour peu que la tournure aie un sens. Deuxièmement, et c'est le sens que l'application pratique de la loi a eu tendance à lui donner, on peut la comprendre avec le sens d'enfant-citoyen, et alors elle relève d'une initiation à la démocratie. Au delà de l'évidence d'un devenir citoyen qui passerait tout naturellement par la pratique de la démocratie, du débat ou la participation associative à l'école, on pourrait déjà relativiser les effets potentiels de ces pratiques. En effet, on peut se demander en quoi le débat à l'école, si il permet certes une expression des élèves et une pratique de l'argumentation, permettra d'élever les élèves à la prise en compte de la perspective de l'intérêt général. Ne risque-t-on pas de plus de donner aux élèves "la grisante idée que toute vérité se discute". De même, si l'utilisation dans les cadres scolaires d'élections a pour effet de faire connaître le fonctionnement de la vie démocratique aux élèves, ne risque-t-on pas aussi d'en relativiser la portée. En effet, dans un système où, dans les organes représentatifs, les voies des représentants des élèves comptent nécessairement

moins que celles des adultes, le temps perdu pour obtenir des effets minimes ne pourrait-il pas relativiser l'ampleur des actions démocratiques, aux yeux des élèves, voire à la limite faire juste croire à des consultations réduites à des fins de manipulations. Loin d'un enthousiasme béat, une vigilance sur les effets de ces familiarisations s'impose donc.

Mais au delà de ces critiques directes des pratiques "démocratiques" à l'école, il me semble fructueux de faire un détour par la philosophie d'Hannah Arendt concernant les deux lignes directrices de cette mise de l'élève au centre, à savoir :

- apprendre et éduquer sans contrainte
- apprendre la démocratie dans une communauté d'élèves.

En effet, concernant l'éducation sans contraintes, c'est à partir du cas américain des années cinquante – lieu et époque où la même inflexion d'opinion était sensible – qu'Arendt amène à décontextualiser la tendance des adultes contemporains à une culpabilisation de l'autorité en matière d'éducation. Arendt relie cette culpabilité à une confusion de celle-ci avec l'autorité en terme politique. Or, cette confusion s'enracine dans une tradition de philosophie politique qui a appris à penser l'autorité politique en terme d'autorité parentale. Mais justement, Arendt propose d'interpréter l'autorité politique en terme d'une autre source : l'expérience de la fondation, qui, comme dans le modèle romain, instaure une relation à la tradition et justifie ainsi l'autorité en référence à cette base de la fondation originale. Une fois ces confusions du sens de l'autorité éclaircies, on peut resaisir le corrélat du contresens en matière éducative : « L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut signifier qu'une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé l'enfant ». La tendance à établir la démocratie parmi les élèves n'a pas d'équivalent strict dans l'Amérique d'alors ; cependant, elle ne manque pas d'avoir une certaine proximité, par la croyance en «une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on dit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes». <sup>12</sup> Or explique Arendt, les risques de l'autorité des pairs <sup>13</sup> est peut-être bien pire que celle d'une autorité extérieure, plus impersonnelle. En effet, associée à la démission de l'adulte, l'autorité des enfants n'a pas de limites. Là encore, dans ses aires où l'adulte laisse les enfants s'exprimer et s'organiser entre eux, on peut voir le refus par l'adulte d'assumer la responsabilité du monde. Pour Arendt, l'enfant doit aussi être protégé de l'incertitude qui règne dans la vie publique. Enfin, il y a un autre aspect par lequel Arendt nous met en demeure de repenser notre place face à l'enfant, c'est celui justement des avatars des utopies éducatives et de la transformation du monde par son renouvellement. Ici, c'est à tout projet éducatif qu'on demande un peu de modestie et dont on tient à se méfier des abus possibles : " C'est bien le propre de la condition humaine que chaque génération nouvelle grandisse à l'intérieur d'un monde déjà ancien, et par suite former une génération nouvelle pour un monde nouveau traduit en fait le désir de refuser aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover" <sup>14</sup>

## 7.2 La *Bildung* comme nouveau sens de l'école ?

Dans notre recherche de sens pour l'entreprise scolaire, j'aimerai juste indiquer une perspective, qui, une fois n'est pas coutume, partira d'un travail de Marcel Gauchet <sup>15</sup>.

Partant du constat d'une redéfinition des âges de la vie, corrélativement à l'allongement de celle-

---

<sup>12</sup>Hannah Arendt, *la crise de la culture* op. cit. p 230

<sup>13</sup>on pensera à ces témoignages d'enseignants en ZEP qui voient certains élèves faire l'ordre à leur place en cours, cf. Esprit "Faire autorité ?" Mars-avril 2005 article p 58

<sup>14</sup>op. cit. p228

<sup>15</sup>Le débat numéro 132, novembre-décembre 2004, consacré à " l'enfant-problème" est dans son entier une référence, nous utilisons plutôt ici l'article : "la redéfinition des âges de la vie"

ci, Marcel Gauchet indique ainsi qu'avec l'apparition d'une seconde maturité, remplaçant la prime vieillesse, la préparation à la vie prend une ampleur nouvelle, et pas seulement face à l'imprévisibilité des besoins professionnels, mais bien plus par rapport à la nouvelle potentialité qui se dégage ainsi. D'où « l'émergence d'une idée nouvelle de la "formation" à la hauteur de semblable anticipation », formation comprise ici en une « signification large, fondamentale, englobante, celle de la *Bildung* allemande, celle des "années de formation" qui décident de l'orientation d'une vie. » S'engage ainsi un nouveau sens radicalement différent pour l'école : « De même que l'éducation avait représenté en son temps un élargissement ressenti comme nécessaire par rapport à l'instruction, un nouvel élargissement s'impose aujourd'hui par rapport à l'éducation pour rendre ce qui est attendu de la formation de l'individualité. Éducation est le mot de l'époque de l'État social, où l'on commence à se préoccuper, au-delà de l'époque antérieure de l'individu abstrait et du bagage élémentaire de connaissance qu'il s'agit d'assurer à tous. » Elle ne promet que l'insertion sociale. La Formation, elle, « se préoccupe essentiellement des moyens de devenir soi-même ». Peut-être que les problèmes nous confrontant à un nouvel individualisme au sein de l'école gagnerait-il à ne pas limiter les tâches de l'école au dimension d'instruction et d'éducation – la déliquescence de la famille donnant l'ampleur de cette nécessité – mais en une composante plus large prenant en compte finalement une composante de subjectivation, en un sens Foucauldien, en partie toujours à explorer. C'est dans ce sens que je comprends la notion de formation introduite par Gauchet, et qui laisse pour ambitieux problème celui de combiner instruction, éducation et subjectivation-formation, puisqu'il semble que les trois composantes entreront dans l'école en s'imposant. On voit combien cette prise en compte de la vie sur sa durée, si elle tient compte d'un individualisme, n'a que bien peu à voir avec un enfermement dans le présent comme nous avait fait connaître les pédagogies nouvelles et les exigences d'épanouissement immédiat de l'enfant.

## Annexes

Transformation du recrutement social des principales filières de l'enseignement secondaire (académie de Rennes, établissements selon Pierre Merle Population, 55(1) 2000 p37-38)				
	1984-1985	1994-1995	Écarts(en points)	Rapport des taux
Part de élèves d'origine moyenne ou supérieure (%)				
Terminale S	64,2	63,6	-0,6	0,99
Terminale L	56,1	54,3	-1,8	0,97
Terminale ES	53,0	51,2	-1,8	0,97
Terminale STI	42,2	38,33	-3,9	0,91
Terminale STT	42,0	37,4	-4,6	0,89
Terminales professionnelles	34,6	29,5	-5,1	0,85
BEP	35,1	27,5	-7,6	0,78
Origine sociale des élèves scolarisés dans les formations les plus courtes et les plus longues en 1998-1999 (en %)				
	Catégories populaires	dont ouvriers et chômeurs	Catégories moyennes et supérieures	dont cadres
SEGPA	88,0	68,3	12,0	1,6
CAP	79,3	57,4	20,7	3,9
BEP	75,6	52,8	24,4	4,7
Université :				
2nd cycle	22,5	11,0	77,5	36,1
3e cycle	15,1	6,1	84,8	45,2
Formations d'ingénieurs	15,1	6,0	84,8	45,2

SEGPA :section d'enseignement général et professionnel adapté

De la 6ème au classes préparatoires : les origines sociales (%)				
	milieu populaire	milieu intermédiaire	enseignants	milieu supérieur
élèves entrés en 6ème	45	36	5	14
bacheliers	36,1	38	7	19
bacheliers généraux avec mention	20	34	14	32
entrants CPGE	13	27	18	42