

APPROCHE HISTORIQUE DE LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Où en sommes nous, aujourd'hui, après le débat national pour l'avenir de l'école, débat sans loi, et maintenant que nous avons la loi, sans avoir obtenu le débat ? Avec le socle commun, l'individualisation des parcours et l'apprentissage à 14 ans ?

Nous sommes, depuis le milieu des années quatre-vingt-dix dans une période nouvelle, en rupture avec la démocratisation de l'enseignement. L'Éducation nationale cesse d'être une priorité budgétaire, l'éducation est absente des récents débats politiques et électoraux, la part de la dépense d'éducation dans la richesse nationale se maintient à 7,3% avant de baisser de 1997 à 1999, pour s'établir en 2003 à 7,1%, la proportion de bacheliers dans une génération diminue depuis 2004.

Pour mieux comprendre la scolarisation au vingtième siècle, la demande d'éducation ou l'explosion scolaire et la relation de la société française à son école, je propose une approche historique des notions de démocratisation de l'enseignement, comme des conceptions qui leur donnent sens. Je crois qu'une telle démarche participe, avec les travaux de votre congrès, d'une réflexion *« nécessaire à l'approche des prochaines échéances politiques afin de redonner quelque perspective aux enjeux éducatifs. »*

Cela me conduit à me poser plusieurs questions au sujet de la démocratisation de l'enseignement. Comment ces différents discours favorables ou hostiles à la démocratisation s'expriment dans des projets de réforme, des politiques scolaires étatiques, des conceptions que chacun élabore de sa place dans la société et comment la conception de la démocratisation de l'école et de la société a progressivement dominé des conceptions révolutionnaires et conservatrices ?

J'aborderai successivement cinq périodes, celle des « scientifiques » entre refus de parvenir et conservatisme au début du vingtième siècle, le courant critique et révolutionnaire, l'école unique et l'école de classe dans l'entre-deux-guerres, la démocratisation selon le Plan Langevin-Wallon de 1947, les ruptures des années soixante.



photo : © Marion PINSON, Togo

1. LES SCIENTIFIQUES, ENTRE REFUS DE PARVENIR ET CONSERVATISME AU DÉBUT DU VINGTIÈME SIÈCLE

Au début du vingtième siècle, selon les premiers psychologues scientifiques, comme E. Toulouse, dont H. Piéron sera l'héritier ou A. Binet : « *Étudier les aptitudes individuelles des enfants, c'est aborder une de ces questions qui nous intéressent tous, à cause de leur portée pratique, non seulement pour l'enseignement de l'école, mais encore pour l'avenir de chaque enfant, car le choix de sa carrière ne devrait pas être fait sans qu'on examinât quelles sont ses aptitudes. Si on prenait cette précaution on diminuerait certainement le nombre des déclassés, des mécontents ; on augmenterait le rendement économique de tous en mettant chacun à sa vraie place, et ce serait là, probablement, un des moyens ; les plus simples, les plus naturels, les meilleurs, de résoudre, au moins partiellement, quelques-unes de ces irritantes questions sociales qui inquiètent tant d'esprits et qui menacent l'avenir de la société actuelle.* » (A. Binet, 1911).

Ce courant, première forme reconnue de l'exigence de démocratisation de l'école et de la société, sera reformulé de maintes façons durant la première moitié du 20^{ème} siècle.

La juste sélection créerait alors une véritable élite. Ainsi que l'écrivait Ludovic Zoretti : « *Tous les projets de réforme qui ont pris naissance après la guerre, s'attachaient surtout, par la sélection, à la discrimination de l'élite. Il s'agissait de remplacer des élites par d'autres élites. (...) Donc, le problème de la sélection était posé comme recherche du moyen d'arriver à la constitution d'une véritable élite.* » (L. Zoretti, 1937).

Pourtant, malgré une charge critique indéniable, ce courant de réforme de la société, ne se distingue pas fondamentalement de la conception politique conservatrice.

Ce projet porte en lui deux sortes de limites, dans le domaine des présupposés politiques ce sont celles du réformisme, car il conjugue critique et préservation de l'ordre social, maintien et légitimation de l'opposition entre le peuple et les élites.

Dans le domaine idéologique et scientifique, il présuppose l'existence d'aptitudes individuelles inégales, scientifiquement quantifiables, qui doivent déterminer exclusivement la place sociale de chacun. Acteur politique, le psychologue scientifique se propose donc, alors, comme sauveur de la société.

Ce courant qu'on peut désigner comme celui « de la juste sélection », à la fois conservateur et réformateur, se propose de maintenir l'organisation de la société, mais à partir d'un autre principe de sélection. Autrement dit, il s'agit de sauver l'ordre social en le réformant, de le fonder sur un principe d'égalité et de le démocratiser.

Malgré ces limites, pourtant, parce qu'un tel projet de réforme utopique et réformiste associe science psychologique naissante et rôle de l'État, il s'oppose directement aux idéologies conservatrices et va donc donner lieu, de la part des partisans de l'ordre, aux accusations persistantes d'égalitarisme, de nivellement et de communisme.

On accuse de communisme ceux qui veulent mettre en place une autre hiérarchie sociale que celle qui a jusqu'alors résulté de l'origine sociale ou familiale. La réforme passe pour la révolution, la démocratisation de l'enseignement réveille le spectre des partages.

Car ce courant conservateur tient absolument à ce que chacun demeure à sa place. Confronté au monde mouvant de l'industrie, de l'argent et du profit, il a la hantise du changement. Dans une telle société, l'incapacité à maîtriser le savoir - malgré les limites toujours présentes de l'offre de formation - conduit à la peur devant l'instruction et au malthusianisme scolaire : la crainte d'une disparition des artisans et paysans et la prolifération de « *bacheliers qui ne trouveraient pas un emploi digne de leur ambition.* » (A. Prost, 1968)

Une des formulations, et à mon avis la plus frappante de cette obsession permanente de la bourgeoisie, se trouve chez François Guizot : « *S'il était possible de condamner le peuple à une ignorance irrévocable, quelque injuste que fût une telle interdiction, on concevrait que les classes supérieures dans l'espoir d'assurer leur empire, essayassent de la prononcer et de la maintenir. Mais la Providence n'a pas permis que cette injustice fût possible ; et elle y a attaché de tels dangers, que l'intérêt, d'accord avec le devoir, défend aux gouvernements de la commettre.* » (F. Guizot, 1816, in, C. Nique, 2000).

N'étant pas proportionnée et mesurée à la place sociale future elle peut conduire au déclassement et pire, à la révolution : Thiers le dira dès le milieu du 19^{ème} siècle « *l'instruction est suivant moi un commencement d'aisance et (que) l'aisance n'est pas réservée à tous. Je suis hardi, très hardi, j'en conviens : mais que voulez-vous ; je considère les choses telles qu'elles existent : je ne puis consentir à laisser mettre du feu sous une marmite sans eau !* » (A.Prost, 1968).

Ce conservatisme trouve une mise en forme romancée typique dans L'Étape de Paul Bourget. Cet auteur dénonce au début de ce siècle, à la fois, des lois d'orgueil qui prétendent niveler les classes et permettre les ascensions sociales immédiates (illusion du mérite personnel, ouverture à tous de toutes les carrières) et leurs résultats, ces déracinés, ces demi-bourgeois qui méconnaissent les lois fondamentales des sociétés saines (le sol, les coutumes, la religion, la tradition). Pour lui la société est comme un arbre et les démocrates comme ces racines qui cherchent à se transformer en fleurs.

On doit remarquer que dès ce moment il devient impossible de justifier le maintien d'un ordre social figé. Les conservateurs combattent les ascensions sociales trop rapides, non leur principe, aussi sur l'essentiel la « juste sélection » a déjà gagné la partie.

2. LE COURANT CRITIQUE ET RÉVOLUTIONNAIRE.

Mais on ne peut réduire les débats au début du vingtième siècle à une confrontation entre les partisans des réformes et ceux qui veulent conserver la société en l'état. La critique sociale ne se réduit pas au courant de la « juste sélection ». Il y a une troisième perspective, un courant révolutionnaire critique, populaire souterrain et, de ce fait, particulièrement difficile à définir. Entièrement dominé, il faut à partir d'éléments épars le reconstituer, lier des pratiques, des éléments de théorie économique avec des mots d'ordre et des conceptions politiques. Aussi ne constitue-t-il pas une doctrine ou une théorie unifiée, mais une dénonciation, une critique. Il conjugue le malaise des instituteurs et l'anarcho-syndicalisme ouvrier. Un mot d'ordre d'Albert Thierry, professeur syndicaliste du

début du vingtième siècle, peut résumer ce courant et lui donner une certaine cohérence : le refus de parvenir.

Comme il sera beaucoup question d'Albert Thierry, je crois nécessaire de présenter les principaux éléments de sa biographie. Né le 25 août 1881 à Montargis ; tué le 26 mai 1915. Professeur d'École normale, influencé par Proudhon et Kropotkine, proche du syndicalisme révolutionnaire. Extrêmement brillant, il voulut rester « primaire » par fidélité à la classe ouvrière. Ces principaux ouvrages sont : *Réflexions sur l'éducation* (1923) et *L'Homme en proie aux enfants* (1909).

On peut le rattacher à la problématique masse et élites de Ludovic Zoretti, parce qu'elle marque profondément le mouvement syndical et socialiste et elle engage dans le refus de parvenir. Ainsi L. Zoretti écrit « *Élever le niveau intellectuel du peuple ne saurait signifier élever le niveau de quelques fils du peuple pour leur faire abandonner les métiers du peuple.* » (L.Zoretti, 1935).

Il y a d'abord, dans ce courant, la mise en cause pratique de l'élément fondamental de la juste sélection et la critique, de fait, de la théorie des aptitudes, résultant de la permanente demande de qualifications. Dans la pratique, les exigences du travail et le besoin de qualifications, qui modèlent les aptitudes humaines, remettent totalement en cause le caractère « naturel » que leur confère l'idéologie dominante que partagent défenseurs et adversaires conservateurs de la juste sélection.

Cette mise en cause pratique acquiert une base théorique et se renforce à partir des analyses de l'économie politique classique et du marxisme. L'argumentation suivante se trouve chez Adam Smith et sera reprise par Marx dans *Misère de la philosophie* : « *Ces dispositions si différentes, qui semblent distinguer les hommes des diverses professions, quand ils sont parvenus à la maturité de l'âge, ne sont pas tant la cause que l'effet de la division du travail* » ce qu'il résume ensuite dans une formule lapidaire : « *Dans le principe, un portefaix diffère moins d'un philosophe qu'un mâtin d'un lévrier. C'est la division du travail qui a mis un abîme entre l'un et l'autre.* » (K.Marx, 1847). La diversité humaine n'est donc pas naturelle, mais économique et sociale, aussi n'est-elle pas la cause mais le résultat de la division du travail.

À cette première critique pratique et théorique il faut ajouter une autre approche - politique - qui intervient à partir de la théorie de la lutte des classes et présente la forme la plus lisible et visible de ce courant. Elle conduit à mettre en cause la juste sélection des psychologues, l'« écrémage bourgeois ». Dans *Le Capital*, Marx tire de l'histoire un principe politique et alerte sur les dangers qui guettent les révolutionnaires issus du peuple, il écrit : « *le fait de recruter sa hiérarchie sans considération de condition sociale, de naissance, de fortune, parmi les meilleurs cerveaux du peuple était un des moyens de renforcer la domination du clergé (...). Plus une classe dominante est capable d'accueillir dans ses rangs les hommes les plus importants de la classe dominée, plus son oppression est solide et dangereuse.* » (K.Marx, 1872-1875).

Ce refus de parvenir, cette dénonciation de la promotion sociale populaire, cette hostilité à ce qu'on nommera la démocratisation de l'enseignement, vont devenir dominants dans le mouvement ouvrier à la fin du 19^{ème} siècle. Ainsi les délégués des Bourses du Travail vont exprimer la crainte de voir les ouvriers qui ont reçu une formation professionnelle abandonner les luttes revendicatives. Ainsi Hubert Lagardelle (1875-1958) publiciste, militant socialiste et syndicaliste avant 1914, écrit en 1911 qu'il s'agit d'« *alimenter l'élite décadente des classes bourgeoises par l'élite ouvrière.* » La bourgeoisie selon ses propres termes : « *ne s'infuserait pas seulement (ainsi) un sang nouveau, elle enlèverait encore au prolétariat les meilleurs de ses chefs.* »

Il faut préciser que le refus de parvenir d'A.Thierry, c'est le rejet de la fortune et des places ainsi que d'une culture qui ressemble à un privilège. Car le savoir ne doit pas être déterminé par la division du travail et la hiérarchie sociale et, contre une promotion individuelle, doit se mettre en place une volonté collective de devenir, avec la Révolution.

Ce courant réactif et disparate nie radicalement la « juste sélection » à la différence du conservatisme.

Ces trois courants (conservatisme étatique et idéologie dominante, réforme de la société utopique, refus de parvenir et révolution) ont de manière manifeste un socle commun et trouvent le même besoin de se déterminer par rapport au mot d'ordre de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789.

Les conservateurs dénoncent « *toutes les carrières ouvertes à tous* », les réactionnaires estiment que l'enseignement supérieur pour les enfants pauvres produira : des *déclassés* au sens ordinaire du mot, des déclassés avec toutes les haines, toutes les rancœurs qu'entraîne cette situation fautive, (et Zoretti ajoute) « *Quelle ironie, après cela, de lire dans la Déclaration des Droits de l'Homme : "Tous les hommes naissent égaux en droits".* » (L.Zoretti, 1923). Dénonciation qui rejoint le révolutionnaire A.Thierry qui la définit comme le « Manuel de l'Arrivisme ». Enfin, pour une « scientifique » elle « *fournit les premières conditions qui rendront plus tard l'orientation et la sélection professionnelles possibles.* » (D.Weinberg, 1938).

3. ÉCOLE UNIQUE ET ÉCOLE DE CLASSE DANS L'ENTRE-DEUX-GUERRES.

Après la première guerre mondiale, le courant des « scientifiques » et de la « juste sélection » se prolonge et se popularise sous la forme d'un nouveau projet de réforme de la société, le programme des anciens combattants, les Compagnons. Il est fondé sur trois principes : école unique, gratuité, sélection. Ils revendiquent un enseignement démocratique et l'égalité des chances et imposent le problème de l'école unique à la société française. Dans une période où le besoin de renouveler les élites se fait sentir, un égalitarisme de principe, officiel, trouve argument pour revendiquer une réelle égalité, par la promotion des aptitudes de chacun. Mais une nouvelle fois, ils vont rencontrer l'hostilité des « *classes qui détiennent le privilège de l'instruction.* » (H. Wallon. 1930).

Il faudra attendre le gouvernement de Front Populaire pour voir la mise en oeuvre sous la forme d'une politique scolaire de ce qui n'était précédemment qu'un programme de revendication.

Cette politique qui lie réforme de l'enseignement, État et orientation, suscitera alors, comme auparavant et encore aujourd'hui la peur du communisme étatique de la part des conservateurs. Malgré leur hostilité, classes nouvelles et orientation vont jouer le rôle qui était imparti à l'école unique dans le projet des Compagnons, et à celui que

devait jouer la juste sélection : éviter que les enfants ne se dirigent dans des voies pour lesquelles ils ne sont pas faits. On opère ainsi sous l'égide du gouvernement de Front Populaire, un glissement qui conduit à substituer la question de l'orientation scolaire à celle de la démocratisation de l'enseignement.

Mais paradoxalement, durant cette même période de l'entre-deux-guerres le courant hostile à la démocratisation, le refus de parvenir, mot d'ordre critique et positif du début du siècle, acquiert une audience considérable. Alors, dans le mouvement syndical ouvrier et enseignant, comme dans tous les milieux politiques, existe la crainte, que partage la CGT, pourtant réformiste, que l'orientation : « *prive les exploités de leurs meilleurs défenseurs* ». (B. et N. Magnan, 1981).

Pour autant, la liaison entre les aspects politiques, « refus de l'écrémage » et théoriques, critique des aptitudes, ne s'effectue pas plus à ce moment, que précédemment. H. Wallon, conformément à la tradition marxiste et communiste, met alors à nouveau en cause la théorie des aptitudes et donc la juste sélection. Il développe ainsi, en 1932, devant les militants de l'Éducation nouvelle son argumentation critique de la théorie de l'harmonie préétablie entre les aptitudes et la division du travail : « *quelle que soit la diversité entre les individus, nous ne pouvons pas croire à une sorte d'harmonie pré-établie qui permettrait de trouver pour chacun une place adéquate dans notre société.* » (H. Wallon, 1932)

La liaison ne s'effectue pas plus avec la conception communiste de la scolarisation. La critique des aptitudes restera complètement isolée de « l'école de classe », de la politique scolaire communiste adoptée des années vingt au début des années trente. Cette ligne scolaire de classe, conforme aux positions dominantes en URSS ne s'imposera brièvement qu'après plusieurs années d'un débat très vif contre l'idéologie de l'école libératrice massivement dominante. Les communistes vont alors mettre tous leurs espoirs dans l'école prolétarienne, dénoncer l'école laïque comme l'école catholique, critiquer les fondements de l'école libératrice et l'illusion qui fait d'elle un agent de la promotion sociale. Au contraire, l'école bourgeoise prépare les enfants du prolétariat à l'exploitation et les fils de la bourgeoisie à dresser le peuple, elle limite l'instruction au lieu de la répandre. L'émancipation du prolétariat

ne passera donc pas par l'école mais par la lutte des classes. Aussi durant quelques années, seulement, une politique scolaire critique subordonnant tout à la Révolution va se mettre en place et aboutir à la disparition des concepts clés de la réforme : juste sélection, promotion sociale par le mérite ou l'intelligence.

Si la CGT présente jusque dans les années trente, un programme revendiquant le droit à la culture pour tous, la gratuité ou l'égalité devant l'instruction, il faut attendre 1931 pour qu'elle exprime, devant l'essor de l'idée d'orientation, sa crainte devant de telles réformes.

La Fédération Unitaire de l'Enseignement, alors qu'elle est encore dirigée par des instituteurs communistes dans les années vingt, prend, elle, nettement position en 1924 : « *gardons jalousement nos petits, même et surtout s'ils sont intelligents, ne les laissons pas humilier ou accaparer par la bourgeoisie.* » Pour le pédagogue soviétique Choulguine, dans la lignée de Marx et conformément aux positions adoptées par la F.U.E., avec l'école unique : « *la bourgeoisie veut extraire et incorporer les têtes les plus capables du prolétariat pour fortifier ses propres rangs.* »

Autre élément de ce courant du « refus de parvenir », l'ouvrage de A.-V. Jacquet (instituteur influencé par Proudhon, Sorel et Péguy) publié en 1956, mais écrit vers 1925-1930, justement intitulé *Refus de parvenir*. Il y présente l'univers des instituteurs et les débats qui les divisent sur l'action syndicale et politique. Dans ce « Roman-Témoignage » l'auteur reconnaît sa dette envers A. Thierry : « *C'est lui qui a le premier parlé du refus de parvenir, c'est à dire de passer dans le camp ennemi* ». Ce mot d'ordre est admis comme définissant : « *l'attitude générale de l'avant garde syndicaliste* », il accompagne dans les discussions entre instituteurs la relance d'une violente critique de l'école unique : « *une fameuse saloperie destinée à duper les travailleurs (et à) unir les classes par le moyen de l'enseignement secondaire enlevant ses meilleurs éléments au prolétariat* » ou « *En écrémant systématiquement les couches prolétariennes (elle) constitue un danger pour la classe ouvrière.* »

Les débats du mouvement syndical et politique durant l'entre-deux-guerres montrent d'une part l'importance d'une telle position qui met radicalement en cause le réformisme et d'autre part la difficulté de la soutenir jusqu'au bout, c'est-à-dire de tout subordonner à la Révolution.

Dans les années quarante, les trois courants - ordre social, refus de parvenir, juste sélection et orientation - demeurent actifs. Il y a, par contre, un déclin de la croyance en la capacité de cerner les aptitudes et de réformer la société à partir de leur détermination qui va affaiblir le courant de la juste sélection. (M. Reuchlin, 1971).

Durant l'Occupation, les partisans de l'ordre social continuent de penser qu'il faut diriger les travailleurs vers le « travail auquel les destinaient leurs aptitudes pour qu'ils ne viennent pas grossir le chiffre des aigris, des révoltés » (M. Bouvier-Ajam, R. Marcellin, 1942). De même, dans la Résistance communiste on s'oppose à cette conception et craint que « dégager du peuple une « élite » destinée à vivifier les couches sociales dirigeantes ne fasse tort (...) au souci d'élever la masse des adolescents. » (G. Cogniot, 1943). Mais cette préoccupation se révèle marginale, car c'est dans la perspective de la juste sélection que se regroupe toute la Résistance. Ainsi le programme du Conseil National de la Résistance, adopté en mars 1944 veut promouvoir « une élite véritable, non de naissance mais de mérite (...) constamment renouvelée par les apports populaires. » Dès ce moment, conservatisme et refus de parvenir cèdent la place à une conception dominante de la démocratisation de l'enseignement qui intègre des éléments de la juste sélection et de l'orientation avec le collègue unique.

Pourtant le mot d'ordre du refus de parvenir va à nouveau apparaître en 1942, quand l'historien Marc Bloch, écrit à A. V. Jacquet au sujet de son manuscrit et lui fournit un titre, le « refus de parvenir ». Alors, ce mot d'ordre fait écho à la douloureuse expérience de la défaite et de l'effondrement des élites françaises. Aussi tend-t-il à privilégier le bien commun - la promotion sociale - plutôt que la préservation de la classe ouvrière et son intérêt. Le refus de parvenir des instituteurs syndicalistes des années trente en devient comme réactionnaire. M. Bloch écrit : « *Le refus de parvenir*, (...) l'attitude peut avoir ses inconvénients, (...). C'est l'éternel problème de la conscience ouvrière (comme ça a pu être, en d'autres temps et sous d'autres formes, le drame de certaines consciences monastiques) : « monter », non seulement pour assurer mon mieux-être, mais aussi, mais surtout, pour être plus utile ? Mais c'est abandonner ma classe. - Rester dans ma classe ; mais n'est-ce pas me condamner à moins bien servir ? Il n'est peut-être pas souhaitable,

même pour la classe ouvrière, même pour l'avenir d'une société en progrès vers une meilleure justice, qu'une classe dirigeante vouée à la sclérose soit seule à fournir les intellectuels ou les techniciens. » (A.-V. Jacquet, 1956). Cet ouvrage, et cette préface, marquent le chant du cygne de ce courant, sous cette forme, et la victoire de la démocratisation, mais ce ne sera pas, tout à fait, celle de la « juste sélection » par les aptitudes.

4. LA DÉMOCRATISATION SELON LE PRINCIPE DE JUSTICE OU DE CULTURE : LE PLAN LANGEVIN WALLON.

Après la Libération, le plan de réforme de l'enseignement dit Langevin Wallon élaboré de 1944 à 1947, conjugue les courants de la juste sélection et celui du refus de parvenir en formulant deux principes fondamentaux, l'un de justice et l'autre de culture ou de développement.

Ce projet inspirera partiellement le contenu de la plupart des projets et réformes du 20^{ème} siècle. Il demeure aujourd'hui encore une référence. Il vise à substituer, à une mosaïque plus ou moins disparate, un système scolaire à la fois différencié et uni dans ses structures, ses méthodes et ses programmes pour réaliser une éducation intégrale et permanente : fixation à 18 ans du terme de la scolarité obligatoire, démocratisation du recrutement des élèves, organisation d'un tronc commun, coordination des enseignements, exigence d'un même niveau élevé de formation pour tous les maîtres, reconnaissance de l'égalité de dignité des différentes catégories d'études.

Le passage suivant définit le principe de justice dans la droite ligne du courant de la juste sélection : « *L'introduction de la justice à l'école par la démocratisation de l'enseignement, mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction.* » Il s'agit à nouveau de réformer la société en mettant au premier plan les aptitudes. Pourtant, place et hiérarchie sociales avaient été contestées, durant un premier temps, comme dans le refus de parvenir, explicitement reconnu « *Tous les enfants, quelles que soient leurs*

origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum » et l'enseignement doit « *se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation.* » C'est le principe de culture ou de développement.

Le concept de développement permet de ne pas entrer dans la conception de la juste sélection, de refuser à la fois la division entre l'élite et la masse, et la formation des capacités des individus conformément à la division du travail. Il met en question l'harmonie préétablie entre aptitudes et hiérarchie sociale, que critiquait H. Wallon. Il commence à donner les moyens de parler des revendications scolaires et sociales autrement, et conformément au droit à l'instruction. On peut ainsi commencer à penser dans une perspective révolutionnaire puisqu'on cesse de considérer la division entre élite et masse, bourgeoisie et peuple, comme intangible.

C'est à partir de ce point de vue que H. Wallon, dès 1945, alors même que se déroulent les discussions qui aboutiront au Plan Langevin Wallon critique les projets de réforme de l'entre-deux-guerres dont celui des Compagnons.

Parce qu'il « *s'agissait (...) de faire en sorte que les distinctions d'origine ne comptent plus, que le mérite seul soit pris en considération (et) de faire qu'un enfant du peuple put, s'il en avait les aptitudes, entrer dans la bourgeoisie. Cela avait pour contrepartie qu'un enfant sorti des classes bourgeoises, s'il n'avait pas les aptitudes voulues, retomberait (...) dans les professions (...) considérées comme (...) populaires.* » Pour lui, « *l'institution d'une École unique (...) était quelque chose de très insuffisant.* » (H. Wallon, 1945). Sa critique porte donc ainsi sur le principe de justice, tel qu'il se trouve formulé dans les résultats des travaux de la Commission de réforme qu'il sera amené par la suite à présider. Parce qu'il s'agit ainsi de conserver la hiérarchie sociale.

Tout se passe donc comme si, contre le conservatisme, la mise en avant dans un contexte politique et idéologique favorable, du principe de développement comme programme de réforme de la société, visait à reprendre le flambeau de la démocratisation de l'enseignement à partir du déclin de la croyance en la capacité de cerner les aptitudes et de réformer la société sur cette base. À partir de ce moment, la juste sélection ne constitue plus un programme de réforme de la société.

À partir de la Libération, sous la Quatrième République et jusque dans les années soixante, il y a deux perspectives critiques qui s'opposent au conservatisme : d'une part, la voie de la transformation de la société avec des éléments qui subsistent du refus de parvenir et surtout la thématique de développement et de culture et d'autre part, celle du changement par l'école - promotion et principe de justice. Au renversement de la société s'oppose un ordre social réformé basé sur le mérite.

5. LES RUPTURES DES ANNÉES SOIXANTE

Des changements considérables, interviennent ensuite, à la fin des années cinquante et dans les années soixante et des réformes se mettent en place.

L'événement capital de ces années c'est « *le réseau scolaire (qui) abandonne sa structure du dix-neuvième siècle pour la structure actuelle.* » (A. Prost, 1992). Avec la prolongation de la scolarité et la mise en place du collège unique, disparaît alors l'école de Jules Ferry et le cloisonnement entre une école du peuple et une école de la bourgeoisie. Avec l'école unique la sélection scolaire et sociale ne se produit plus à partir de deux écoles différentes, elle résulte du fonctionnement d'un système unifié.

Le collège unique correspond à la mise en oeuvre d'une autre politique scolaire d'État, à la politique gaullienne d'éducation qui vise à « *recruter les élites sur une base démocratique* » (A. Prost, 1992) mais non sans contradiction. Ainsi la démocratisation de l'enseignement va reculer alors qu'elle s'affirme en tant que politique scolaire et peut-être de ce fait. En effet, comme l'explique A. Prost : « *la démocratisation a progressé jusqu'au début des années soixante, dans une structure scolaire pensée par des conservateurs (...), alors qu'au contraire, les réformes de 1959, 1963 et 1965, qui voulaient assurer l'égalité des chances devant l'école et la démocratisation de l'enseignement ont, dans les faits, organisé le recrutement de l'élite scolaire au sein de l'élite sociale.* » (A. Prost, 1986).

Dans les années soixante la démocratisation de l'enseignement devient la politique officielle de l'État, une politique scolaire.

Le terme de démocratisation est donc devenu pour tous le mot d'ordre qui symbolise la politique scolaire de l'État gaulliste et il peut donc s'opérer un transfert de signification d'un projet de transformation de l'école chargé des revendications populaires vers un terme qui désigne le fonctionnement du système et son résultat.

Ces transformations de l'école sont contemporaines des changements profonds qui interviennent dans la façon de concevoir les différences interindividuelles.

On passe de la croyance au « caractère constitutionnel et peu modifiable des différences individuelles », aux « certitudes relatives aux effets déterminants du milieu » (M. Reuchlin, 1971). Des enseignants progressistes et communistes commencent une campagne de critique des explications de l'échec scolaire par les aptitudes individuelles sous la forme d'une dénonciation du supposé rôle décisif des dons. De leur côté P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *Les Héritiers* expliquent que l'école légitime « les inégalités de chances devant la culture en transmuant (...) les privilèges socialement conditionnés en mérites ou en « dons » personnels. » Ils mettent en évidence « le rôle de l'héritage culturel » et critiquent « l'université, image renversée de la nation. » Tout concorde donc pour rendre intenables les positions de ceux qui pensent la scolarisation et la sélection sociale en termes de « juste sélection ». Comme l'écrit François Dubet : « L'école juste devait donc annuler les inégalités économiques (...), afin que seules les différences de talent s'expriment, engendrant ainsi une hiérarchie scolaire juste. (...) Or, (...) les sociologues ont montré, (...), que dès lors que les inégalités économiques ne font plus obstacles à l'accès aux études, d'autres inégalités sociales se manifestent de façon plus "sournoise." » (Plan Langevin-Wallon).

Par la suite, à partir des années soixante-dix, le terme d'orientation va englober à la fois le fonctionnement du système éducatif et son résultat scolaire et social. Sous son égide va se substituer un ordre construit à un ordre établi et par un dispositif dialogué s'accomplir la « juste sélection », non par les aptitudes, mais par le jeu scolaire.

Le terme de déclassement va devenir d'usage courant. On renoue ainsi avec les débuts du vingtième siècle. Sauf que sont reconnus comme tels, à la fois ceux qui perdent leur position sociale, comme précédemment, mais aussi ceux qui n'obtiennent pas une position sociale conforme à leurs

désirs ou à leurs diplômes. On a tellement entendu la promesse de promotion et on a tellement vécu, dans la période des Trente Glorieuses, la promotion sociale, que hors de cette promotion il n'y a que déclassement. Tout le monde escompte un avantage attendu, tout le monde est frustré.

Malgré tout, l'égalité des chances, dépourvue de sa justification en terme d'aptitude va demeurer l'objectif. Aussi bien dans la loi pour une modernisation du système éducatif de René Haby de 1975, qui indique : « Faire en sorte que toutes les catégories sociales aient accès, dans des conditions de chance égales, à ces formations est devenu ainsi un objectif essentiel du système éducatif. » On le retrouve en 1989, la loi d'orientation sur l'éducation, précise « Le service public de l'éducation (...) contribue à l'égalité des chances ». En 1994, autre formulation, il s'agit de passer de la massification à la véritable démocratisation. Enfin, en 2005, dans le projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école, l'État se propose de « poursuivre et adapter la politique de démocratisation ». On trouve alors la reprise de la problématique déjà vue associant la masse et l'élite : « Une école plus juste (...) contribue à la fois à l'élévation du niveau général de la population et au recrutement élargi des élites. » Est-ce le signe d'une profonde modification ou plutôt de la confusion ? Difficile à dire.

Il me faut maintenant conclure.

Aujourd'hui, on continue à parler à partir de ces trois thématiques. Dans le discours, l'égalité des chances domine. Mais, depuis les années soixante, les aptitudes étant définies comme sociales, une telle problématique demeure sans fondement. Pourtant, on s'y accroche, comme à un canot de survie, comme l'expliquait F. Bayrou en 1994 : « Il est tout à fait essentiel que les jeunes et les familles continuent à penser que grâce à l'école, chacun a sa chance. » Cela reste l'essentiel du programme scolaire de J. Chirac, qui, en 1995, dans son projet *La France pour tous*, écrivait « Au nom de l'égalité des chances, je veux que l'école puisse donner à chaque enfant la chance de maîtriser les bases du savoir, de développer ses talents, sans considération de ses origines familiales ou sociales. » Ou le souhait de « revoir les concours » pour mieux « prendre en compte les aptitudes, tout autant que le bagage culturel. » (J. Chirac, *Le Figaro*, 5 janvier 2006).

Ce modèle sportif, compétitif, se rattache à la juste sélection, car en mettant tout le monde sur la même ligne de

départ, on cherche à éliminer les avantages du rang et des origines, pour que les aptitudes seules interviennent. Il se disperse dans une série de formulations récentes : réveiller les potentiels, ordre juste, élitisme républicain. Les conservateurs continuent de leur côté à condamner l'égalitarisme, à lier, comme au début du vingtième siècle, collègue unique et collègue inique, à mettre en cause le moule unique et à défendre le malthusianisme scolaire avec un slogan : « *Plutôt un métier qu'un ratage.* » à l'Université. Certains partisans de la diversification de l'offre scolaire pensant ainsi permettre « *à des talents différents de trouver le collège de leur choix.* » (Alain Madelin, L'Express, 19/10/2006). On nomme « pépites » ou « sang neuf » les jeunes méritants issus du peuple qu'on veut conquérir, parfois en leur permettant de quitter les établissements ghettos. L'écrémage continue. Par contre, la revendication du droit à l'éducation pour tous, le souci de la promotion de la masse et non de l'élite, engage dans la voie du refus de parvenir parce qu'alors la formation n'est plus déterminée par les positions sociales futures. Quand on se détache de la commande de la division du travail, on s'affirme sur une position progressiste qui se mesure alors par la distance par rapport à la division du travail. La bourgeoisie veut un travailleur et citoyen limité à son travail, il faut toujours revendiquer qu'il soit homme avant tout. ■ **Pierre ROCHE**

BIBLIOGRAPHIE

- **BINET, A.** (1911). *Les idées nouvelles sur les enfants.* Paris : Flammarion
- **BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C.** (1964). *Les Héritiers.* Paris : Éditions de Minuit
- **BOURGET, P.,** (1902). *L'Étape.* Paris : Librairie Plon
- **BOUVIER-AJAM, M. et MARCELLIN, R.** (1942). *Les principaux problèmes de l'orientation professionnelle.* Paris : E. Chiron
- **COGNIOT, G.** (1943). *Esquisse d'une politique française de l'enseignement.* Paris : Éditions du P.C.F.
- **DEROUET, J.-L.** (1992). *École et Justice.* Paris : Éditions Métailié

- **FOUCAMBERT, J.** (1986, 2004). *L'école de Jules Ferry.* Paris : AFL
- **JACQUET, A.-V.** (1956). *Refus de parvenir. Blainville sur mer : L'Amitié par le livre*
- **LINDENBERG, D.** (1972). *L'Internationale Communiste et l'école de classe.* Préface de N. POULANTZAS. Paris : François Maspéro
- **MAGNAN, N. et B.** (1981). *Autour de la notion d'« école unique » : syndicalisme et mouvements pédagogiques entre deux guerres. Centre de recherches d'histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme.* Université Paris I. et F.E.N. 62 pages
- **MARX, K.** (1847). *Misère de la philosophie.* Paris : Éd. Sociales. 1961
- **MARX, K.** (1872-1875). *Le Capital.* Paris : Éditions Sociales. 1959
- 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. s.l.n.d. (1947). (Projet dit Plan Langevin Wallon de réforme de l'enseignement). (La dernière édition date de 2004, chez Mille et une nuits, avec une présentation de **Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU**)
- **NIQUE, C.** (2000). *François Guizot. L'École au service du gouvernement des esprits.* Paris : Hachette
- **PROST, A.** (1968). *L'enseignement en France. 1800-1967.* Paris : A. Colin
- **PROST, A.** (1983). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France.* Vol. IV. Paris : Nouvelle Librairie de France
- **PROST, A.** (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : P.U.F.
- **PROST, A.** (1992). *Éducation, société et politiques.* Paris : Seuil
- **REUHLIN, M.** (1971). 1. *Applications de la psychologie. Naissance de la psychologie appliquée, in : Traité de psychologie appliquée.* Livre I. Paris : P.U.F.
- **WALLON, H.** (1930). *Principes de psychologie appliquée.* Paris : A. Colin
- **WALLON, H.** (1932). *Culture générale et orientation professionnelle, in : GRATIOT-ALPHANDERY, H.* (1976). *Lecture d'Henri Wallon. Choix de textes.* Paris : Éditions Sociales
- **WALLON, H.** (1945). *Conférence sur la Réforme de l'Université, faite à l'Union Française Universitaire le 20 décembre 1945.* Paris : U.F.U.
- **WEINBERG, D.** (1938). *La profession. Le travail professionnel. Nature et organisation. Sélection et orientation professionnelles, in Encyclopédie Française, tome VIII, publié sous la direction de Henri Wallon ; La Vie Mentale.* Paris : Société de Gestion de L'Encyclopédie Française
- **ZORETTI, L.** (1918). *Éducation. Un essai d'organisation démocratique.* Paris : Éditions Plon
- **ZORETTI, L.** (1923). *Éducation nationale et mouvement ouvrier.* Paris : Librairie populaire
- **ZORETTI, L.** (1935). *Élite, Sélection, Culture.* Paris : Éditions Liberté
- **ZORETTI, L.** (1937). *La réforme de l'enseignement, Conférences de l'Institut Supérieur Ouvrier, Paris*