



**HAL**  
open science

# La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand

Guy Lapostolle

► **To cite this version:**

Guy Lapostolle. La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand. Histoire. Université de Bourgogne, 2004. Français. NNT: . halshs-00005205

**HAL Id: halshs-00005205**

**<https://theses.hal.science/halshs-00005205v1>**

Submitted on 13 Sep 2006

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE  
UFR des SCIENCES HUMAINES  
Ecole doctorale : Langages, imaginaires, sociétés  
Département d'histoire  
Centre Georges Chevrier – UMR CNRS 5605

THESE  
Pour obtenir le grade de  
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE BOURGOGNE

Discipline : Histoire contemporaine  
Présentée et soutenue publiquement par  
Guy Lapostolle  
Le 14 septembre 2004

LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE SOUS LES DEUX SEPTENNATS DE  
FRANÇOIS MITTERAND

Directeur de Thèse : Serge Wolikow

VOL. I – Texte

## Jury

Berstein Serge, Professeur à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (rapporteur)  
Defrance Jacques, Professeur de STAPS, Nanterre, Paris X  
Dury Maxime, Maître de conférence en sciences politiques, Université de Bourgogne  
Lelièvre Claude, Professeur d'histoire de l'éducation, Sorbonne, Paris V (rapporteur)  
Solaux Georges, Professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne  
Wolikow Serge, Professeur d'histoire contemporaine, Université de Bourgogne

## **REMERCIEMENTS**

Mes remerciements vont en premier lieu à Serge Wolikow, Georges Solaux et Maxime Dury pour m'avoir guidé dans ce travail. Leurs précieux conseils ont contribué à me placer dans les conditions les meilleures.

Je remercie Benoît Caritey pour son soutien de tous les instants et pour les nombreux et fructueux échanges que nous avons eus.

Je tiens également à remercier Jean-Marc Bryard, Marguerite Cros, Louis Devance, Rosine Fry, Jean-Claude Vuillaume et Virginie Vuillaume, pour les irremplaçables services qu'ils m'ont rendus.

## Résumé

La démocratisation de l'enseignement secondaire est un objectif qui a sous-tendu les politiques éducatives des ministres de l'Education nationale qui se sont succédés lors des deux septennats de François Mitterrand. Cependant, chacun de ces ministres, en fonction de ses convictions propres, des contextes qu'il a traversés et des forces qui se sont opposées à lui, a contribué à donner une configuration singulière à cet objectif. Cette thèse tente de mettre en lumière les différentes configurations que la démocratisation de l'enseignement secondaire a prises au cours de cette période. Elle interroge également les effets de ces politiques successives.

Tout en tentant de s'intégrer dans un vaste champ disciplinaire qui propose diverses hypothèses interprétatives des causes de dysfonctionnement du système éducatif, cette histoire politique questionne aussi chacune de ces hypothèses.

Mots clés : démocratisation, politique éducative, ministre, syndicat enseignant, enseignement secondaire.

## Abstract

The democratization of the secondary education in France is a goal followed by the educational politics of the Education Ministers who followed one another during the François Mitterrand presidential area. But all these Ministers, in accordance to their own convictions and the different contexts they faced, have contributed to give this general politics a specific turn. This thesis aims at enlightening the various outlines that the democratization of the secondary education took during this period. It also questions the result of these successive politics.

This study in politics history, trying to integrate a broad interdisciplinary field that gives different interpretation hypothesis of the reason of failures of educational system, also interrogates each of these hypothesis.

Keywords : democratization, educational politics, Education Minister, education syndicates, secondary education.

« Il est parfaitement exact de dire, et toute l'expérience historique le confirme, que l'on n'aurait jamais pu atteindre le possible si dans le monde on ne s'était pas toujours et sans cesse attaqué à l'impossible »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> WEBER Max, *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959, page 221.

# SOMMAIRE

## **Introduction 11**

### **Une politique nouvelle à l'épreuve des réalités \_\_\_\_\_ 47**

Contexte _____	47
Le ministère d'Alain Savary _____	49
Le ministère de Jean-Pierre Chevènement _____	137
Le ministère de René Monory _____	189
Bilan des politiques successives _____	233

### **L'échec d'une relance 241**

Contexte _____	241
Le ministère de Lionel Jospin _____	245
Le ministère de Jack Lang _____	341
Le ministère de François Bayrou _____	391
Bilan de la relance initiée au début du second septennat _____	453

### **Des effets des décisions aux hypothèses interprétatives des causes de l'échec de la démocratisation 459**

Les effets des décisions _____	463
Les causes des dysfonctionnements : quelles interprétations ? _____	535

### **Conclusion 599**

TABLE DES MATIERES 613

INDEX 619



## INTRODUCTION

### Contexte

Levons d'emblée une ambiguïté à laquelle le titre de cette thèse pourrait conduire : l'étude de la démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand n'a pas pour objet de questionner la position ou l'action de l'homme d'Etat face aux grands problèmes de l'école. Le rôle que François Mitterrand a joué et la place qu'il a tenue lors des grands débats concernant l'école, la teneur de ses interventions dans les politiques éducatives ont déjà été étudiés, notamment par Claude Lelièvre et Christian Nique, dans l'ouvrage *L'école des présidents*<sup>1</sup>. Dans ce travail, il s'agit essentiellement de comprendre comment et dans quel contexte la gauche, qui traditionnellement fait de l'école un des axes majeurs de ses projets politiques, a appréhendé les problèmes posés par l'école.

Plus de vingt longues années d'opposition aux partis de droite au pouvoir l'ont conduite à construire une unité autour du parti socialiste. Unité fragile si l'on prend en compte l'altération des relations entre le parti communiste et le parti socialiste quelques années avant les élections de mai 1981, mais peut-être aussi unité de façade au sein même du parti socialiste qui s'est progressivement constitué en appareil de conquête du pouvoir depuis l'éclatement de la SFIO, en rassemblant en son sein des courants et des lignes de pensée parfois bien divergents. Or, ces deux septennats vont mettre le parti socialiste à l'épreuve de l'exercice du pouvoir et bientôt cette façade va laisser apparaître, dans bien des secteurs de la vie politique, quelques fissures.

Une certaine forme de libéralisme semble s'imposer dans la gestion des politiques publiques au cours de ces deux septennats et cette doctrine non explicitement avouée, néanmoins triomphante, a peut-être conduit à un « rendez-vous manqué » entre la gauche et ses électeurs, mais aussi avec une grande partie de la population qui avait mis ses espoirs en elle. Les deux gouvernements de droite qui achèvent chacun des deux septennats, plus susceptibles de mener une politique conforme à cette doctrine, peuvent parfois apparaître comme les acteurs d'un tel virage. Ils n'en sont cependant pas moins les continuateurs d'un processus déjà engagé.

---

<sup>1</sup> LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, *L'école des présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995.



Les politiques éducatives qui se succèdent constituent un objet d'étude qui est susceptible d'éclairer cette hypothèse. Parce que l'école constitue un espace vers lequel convergent de nombreuses revendications sociales, parce qu'elle concentre aussi les nombreuses contradictions de la société, parce qu'elle est perçue comme un puissant levier de transformation de cette société, mais aussi parce que toute action sur elle revêt un caractère symbolique éminent, elle constitue un objet d'étude remarquable, emblématique des politiques publiques, en l'occurrence de celles qu'a menées le parti socialiste.

Bien évidemment, cette histoire des différents ministères qui se succèdent à l'Education nationale pendant ces quinze années s'inscrit dans un temps plus long, notamment dans l'histoire d'un Etat qui se transforme et dont le rôle évolue au cours de ce siècle. Cette histoire s'inscrit aussi à la suite d'événements et de réformes qui ont conduit le système éducatif à une certaine situation qu'il est nécessaire de prendre en compte. Avant de définir le concept de démocratisation à partir duquel nous allons fonder nos travaux, et avant même de présenter nos données empiriques et de proposer notre cadre méthodologique, il semble nécessaire d'éclairer la transformation du rôle de l'Etat, puis de décrire succinctement les événements et les étapes qui ont jalonné cette histoire de l'école.

## Un nouveau rôle de l'Etat

Un rappel des années antérieures à la période que nous allons étudier (1981-1995) est nécessaire à la compréhension de l'évolution du rôle de l'Etat en matière d'éducation. Bernard Charlot<sup>1</sup> montre que le rôle de l'Etat s'est transformé en ce domaine. Ce dernier était « éducateur » jusque dans les années 1960. Dans la tradition de la III<sup>ème</sup> République, l'Etat ne remplit pas de fonction économique directe si ce n'est en assurant un ordre nécessaire à la prospérité économique. Il pacifie en quelque sorte la société. François Ewald<sup>2</sup> confirme d'ailleurs ce propos en ajoutant que si l'on reproche aux fondateurs de la III<sup>ème</sup> République de ne pas avoir de projet social, on interprète mal leurs intentions. La croyance est forte lors de cette période en une régulation juridique et politique de la société qui doit conduire cette dernière vers le progrès. En rééquilibrant les forces sociales, en donnant aux ouvriers la possibilité de s'organiser face au pouvoir de la bourgeoisie grâce à la loi « Waldeck-

---

<sup>1</sup> CHARLOT Bernard, « *La territorialisation des politiques éducatives* » in *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, coordonné par Bernard CHARLOT, Paris, Armand Colin, 1994. pages 27 à 48.

<sup>2</sup> EWALD François, « *La politique sociale des opportunistes* » in BERSTEIN Serge, RUDELLE Odile, *Le modèle républicain*, Paris, PUF, 1992. pages 179 à 188.

Rousseau » du 21 mars 1884, et surtout en instruisant la population, une régulation devrait s'opérer et la société se démocratiser.

Globalement, on peut affirmer que l'Etat vise « une intégration politico-culturelle »<sup>1</sup>. Le local n'a pas sa place dans cette volonté de constituer une nation. Le local, en effet, ce sont les notables monarchistes, l'église anti-républicaine, les révolutionnaires socialistes. Le local, c'est le monde de la diversité, de l'intérêt particulier auquel l'école doit opposer l'unité de la République et l'universalité de la raison, de la morale et des droits de l'homme. L'école doit être guidée par le haut. Toutefois, une exception subsiste. Il existe des petits établissements institués et gérés localement que la bourgeoisie met en place pour répondre à des besoins industriels et commerciaux spécifiques. Or, ce sont ces établissements intermédiaires entre le primaire et le lycée, qui fonctionnent dans une logique « d'insertion professionnelle »<sup>2</sup>, qui marquent la période de croissance de l'après-guerre.

La réforme Berthoin, par l'ordonnance du 6 janvier 1959, explique : « Il faut que l'expansion humaine et l'expansion économique soient mises en correspondance, sans que pourtant se trouvent le moins du monde menacés l'héritage du savoir désintéressé et la tradition humaniste qui constituent l'essence du génie français et fondent son originalité ». A la logique politico-culturelle d'un « Etat éducateur » succède la logique économique d'un « Etat développeur »<sup>3</sup>. On entre ainsi dans une nouvelle ère. A une politique de sélection se substitue une politique de régulation et de répartition des flux scolaires. La régulation des flux scolaires se fait désormais en partant des besoins économiques alors qu'elle était pilotée par l'Etat, par un projet politique dans le cadre de l'« Etat éducateur ». L'articulation de l'école à la société se trouve ainsi fondamentalement transformée.

La logique économique induit la prise en considération de la diversité et incite à promouvoir une éducation qui prend en compte les besoins et les ressources locaux. En effet, la division du travail suppose des individus exerçant des fonctions diverses et complémentaires. Or, une politique centralisée, depuis Paris, ne peut les connaître suffisamment. La prise en compte du local est donc légitimée. Mais l'Etat pilote lui-même la croissance économique et construit le système scolaire de façon volontariste. Il ne délègue pas. Il gère la diversité par l'orientation scolaire et la planification économique qui prévoit des sorties par niveau. Ce concept de « niveau » permet de mettre en adéquation les aptitudes individuelles et la planification économique. « Techniquement, l'Etat gère la diversité en

---

<sup>1</sup> CHARLOT Bernard, 1994, *op. cit.* page 30.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 31.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 30.

termes de niveaux. Politiquement, il la traite par l'idée d'égalité des chances »<sup>1</sup>. Cette égalité des chances est rendue possible par la création du « collège unique » sous le ministère de René Haby. Or, si le collège est unique, il n'en opère pas moins une diversification des cursus grâce aux procédures d'orientation. Bernard Charlot fait remarquer le changement de paradigme : « Lorsque la logique est celle de l'intégration politico-culturelle, la culture de l'autre ne peut entrer dans l'école. Lorsqu'elle est celle de l'insertion professionnelle, la diversité culturelle ne menace plus les fondements de l'école et de la société et la diversité culturelle peut être accueillie à l'école. On espère qu'elle aidera les enfants à mieux réussir à l'école donc à s'insérer plus facilement »<sup>2</sup>. Cependant, militants et sociologues dénie le caractère démocratique de cette réforme. Il faut remarquer que la mise en place de ce « collège unique », à partir de 1977, confronte brutalement les enseignants à l'hétérogénéité des élèves. L'échec scolaire est de plus en plus apparent.

A la fin des années 1970, la confiance accordée à l'Etat dans la gestion de l'échec scolaire s'amenuise. « Les enseignants et l'opinion publique sont persuadés que les réformes ont échoué, sans toutefois percevoir que dans un système structurellement traversé de contradictions, une réforme n'a pas toujours pour but de résoudre tous les problèmes, mais d'apaiser les contradictions les plus explosives »<sup>3</sup>. On voit apparaître la raison pour laquelle l'Etat est amené lui-même à redéfinir son rôle. Echouant dans sa tâche de « développeur », il redistribue les pouvoirs du centre à la périphérie et devient « régulateur ». Il libère en quelque sorte les initiatives et tente de les réguler.

Il semble toutefois que cette analyse de Bernard Charlot soit à nuancer. Daniel Mallet, Inspecteur général de l'administration de l'Education nationale, insiste sur le fait que la décentralisation « a été subie, historiquement, sociologiquement et politiquement par le Ministre de l'Education nationale qui n'en était ni l'initiateur, ni l'accompagnateur enthousiaste [...] La décentralisation à l'EN s'est faite très en retrait des objectifs initiaux de la loi Defferre, en particulier, celle du 7 janvier 1983, qui avait prévu des compétences réparties selon une notion de bloc de compétences, de telle sorte que les ressources correspondantes soient affectées en totalité soit à l'Etat, soit aux communes, soit aux départements, soit aux régions pour qu'elles exercent complètement leurs compétences. Pour l'EN, on est passé de cette notion de compétences réparties, appliquées dans les autres domaines de l'Etat, à des

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 32.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 33.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 37.

compétences partagées entre l'Etat et des communautés territoriales »<sup>1</sup>. Ainsi, l'Etat devient régulateur dans le cadre de l'Education nationale, mais il semble qu'il reste attaché à la conservation d'une certaine autorité et d'un certain contrôle *a priori* dans les politiques qu'il entend mener.

Quoi qu'il en soit, ce qui retient notre attention dans cette évolution du rôle de l'Etat, c'est surtout le fait que la logique économique devienne le paradigme dominant de cette période des années 1980. Certes, elle est installée déjà dans les années 1960, mais elle se dévoile dans ces années 1980. Bernard Charlot<sup>2</sup> affirme que l'échec scolaire, appréhendé comme une injustice sociale dans les années 1960-1970, devient un « gâchis économique » dans les années 1980. « L'élève en échec est désormais pensé moins comme une victime du système que comme un rebut de la production scolaire ». Il cite dans sa démonstration Michel Noir, présentant les réflexions de la commission industrie du RPR (5-07-1984) : « La compétition se livre aussi sur la qualité des hommes, et le système éducatif est le nœud du problème » ; Jean-Pierre Chevènement (26-7-1984) : « Parce que la matière grise est notre principale richesse, la qualité de l'enseignement est la base même du redressement national » ; Michel Rocard, Premier ministre (8-12-1988) : « Etendre l'enseignement du second degré aux trois quarts des jeunes, tout en maintenant la qualité constitue l'un des principaux défis de cette fin de siècle » ; Jean Andrieu, président de la FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves) dans un rapport au conseil économique et social (1985) : « Zéro défaut, zéro panne, zéro délai, zéro stock, zéro mépris ». Le langage de l'entreprise gagne celui de l'école.

A cette nouvelle volonté d'efficacité s'ajoute la légitimation de la prise en compte de la diversité culturelle. La création de ZEP (zones d'éducation prioritaires) en 1981, puis le rapport de Louis Legrand<sup>3</sup> qui préconise « la prise en compte positive de l'hétérogénéité », le rapport d'Antoine Prost<sup>4</sup> qui souligne « qu'un second cycle qui accueille la masse des élèves [...] ne peut assurer des études de qualité que s'il est largement diversifié » sont autant de faits qui montrent qu'une nouvelle conception de la démocratie est en train d'apparaître et qu'un nouveau mode de gestion des politiques publiques doit prendre forme.

Depuis plus d'un siècle, à gauche, le combat pour la démocratisation du système a été un combat pour l'unification des structures de ce système. Inversement, la droite a toujours défendu la différenciation hiérarchique des structures, programmes et pratiques scolaires en

---

<sup>1</sup> AFAE, *La décentralisation, six ans après, colloque annuel de l'AFAE*, dactylographié, mars 1992.

<sup>2</sup> CHARLOT Bernard, 1994, *op. cit.* page 39.

<sup>3</sup> LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique, Rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1983.

<sup>4</sup> PROST Antoine, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Paris, ministère de l'éducation nationale, CNDP.

invoquant la diversité des aptitudes individuelles. En 1980, Christian Beullac, ministre de l'éducation déclarait : « Il n'y a pas d'échec scolaire, il n'y a que des pédagogies inadaptées aux différentes formes d'esprit. Ces dernières années s'est exprimée une idée fautive selon laquelle tous les enfants sont les mêmes, doivent arriver au même endroit [...] C'est une illusion profondément marxiste [...] Nous serions tous égaux à la naissance [...] Il faut au contraire avoir le courage de dire que tous les enfants n'ont pas les mêmes qualités »<sup>1</sup>. Désormais, la gauche semble se reconnaître dans ces propos. Selon la formule de Bernard Charlot, l'équation « démocratisation = diversification » opère une rupture culturelle et idéologique profonde dans la conscience de gauche.<sup>2</sup> L'Etat, devenu « régulateur » parce qu'il ne pouvait plus assumer de manière dirigiste l'évolution de la société, mais aussi sur fond de mutation idéologique<sup>3</sup>, se donne les outils nécessaires pour mener à bien sa tâche, pour mieux s'adapter à la diversité des publics scolaires.

L'intégration des problèmes économiques et culturels a donc conduit l'Etat à modifier son rôle et ses modes d'intervention. Il convient désormais, afin de compléter cette analyse de l'évolution du rôle de l'Etat, de rappeler quelques événements qui ont jalonné cette démocratisation de l'école et de préciser les conditions dans lesquelles elle a pris forme.

## La construction du collège unique

La démocratisation de l'école est une préoccupation centrale des ministères qui se sont succédé depuis le début du siècle. Dans un premier temps, elle se manifeste par la volonté de rassembler deux écoles totalement étrangères l'une à l'autre : l'enseignement primaire d'une part, avec les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, et l'enseignement secondaire d'autre part, qui scolarise les enfants, dans des « petites classes », dès l'âge de cinq ans. L'enseignement primaire compte au début du siècle près de 5,5 millions d'élèves alors que la population des lycées s'élève à environ 200 000 élèves<sup>4</sup>. Or, la fréquentation de ces institutions est très déterminée socialement, elle reproduit globalement la hiérarchie sociale. Par ailleurs, le passage d'un élève de l'enseignement primaire au lycée constitue un fait exceptionnel. La création d'une passerelle entre ces deux écoles est donc envisagée comme

---

<sup>1</sup> BEULLAC Christian, *Le Monde*, 1-9-1980 cité dans CHARLOT Bernard, 1994, *op. cit.* page 41.

<sup>2</sup> CHARLOT Bernard, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994, page 40.

<sup>3</sup> Peut-être serait-il plus juste d'évoquer la victoire d'un courant socialiste sur les autres, « la deuxième gauche », qu'une mutation idéologique ?

<sup>4</sup> PROST Antoine, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, pages 294 et 436.

relevant d'un processus de démocratisation. La création du « collège unique » peut être considérée comme l'aboutissement institutionnel d'un processus qui consiste à rassembler ces deux mondes scolaires. Il convient d'en rappeler brièvement les grandes étapes.

Avant la première guerre mondiale, quelques volontés de transformer l'école se manifestent. En 1906, au congrès de la Ligue de l'enseignement, un rapport de commission présenté par Thalamas porte le titre « L'égalité des enfants devant l'instruction ». Il est question de supprimer « les petites classes » du secondaire. Alors que la pression socialiste influence les jeunes instituteurs, Ferdinand Buisson, radical, mais partisan de l'alliance avec les socialistes, participe à la critique sociale du système scolaire. Il dépose un projet à la Chambre en 1910. La thématique et les solutions de ce projet sont déjà celles de l'école unique<sup>1</sup>. Antoine Prost affirme à ce propos : « C'est déjà la démocratisation. Mais le mot manque : le problème n'est pas encore au premier plan des préoccupations collectives. La proposition de Buisson n'est pas discutée malgré la puissance du parti radical »<sup>2</sup>. Il faut attendre le lendemain de la guerre pour qu'apparaissent à nouveau des revendications en ce sens.

En 1918, des universitaires anciens combattants constituent un groupe anonyme, les « Compagnons », qui publient des articles et deux livres intitulés « L'Université nouvelle ». La question qui les interpelle n'est plus celle de la construction de manuels, ni de programmes, mais bien celle des fins sociales et humaines de l'école. Toutefois, les fins qu'ils prêtent à l'école, si elles sont extrêmement généreuses, constituent plus une volonté humaniste qu'un tracé politique applicable qui permettrait de rassembler ces deux mondes.

En 1924, sous le cartel des gauches, « une commission de l'école unique »<sup>3</sup> est créée dans laquelle on retrouve, entre autres, Paul Langevin, Ferdinand Buisson, mais aussi de nombreux protagonistes des deux mondes scolaires. Une première avancée est alors remarquable à l'issue de cette concertation. Les petites classes des lycées sont assimilées aux classes de l'enseignement primaire. Toutefois, même après la création d'un corps unique d'enseignants, même après l'unification des programmes, le « petit lycée » reste l'antichambre du grand. Tant que ces classes se trouvent à l'intérieur du lycée, elles conservent leur privilège. Il faut attendre les années 1960 pour que, dans les faits, toutes ces classes soient rattachées à l'enseignement primaire.

---

<sup>1</sup> PROST Antoine, *Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, page 52.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 53.

<sup>3</sup> PROST Antoine, 1968, *op. cit.* page 407.

En 1926, Edouard Herriot tente de mettre en commun des cours des écoles primaires supérieures et des EPCI (Ecoles pratiques de commerce et d'industrie) avec des cours des lycées quand les établissements sont proches. Cette tentative échoue. Par contre, il instaure progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire.

En 1936, Jean Zay rend la scolarité obligatoire jusqu'à quatorze ans. Puis, afin de favoriser le passage du primaire au secondaire, il unifie les programmes des écoles primaires supérieures, des cours complémentaires, des EPCI et ceux des 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> des lycées. Mais « la classe d'orientation » qui permettrait plus de mobilité vers le lycée reste à l'état expérimental. « L'école moyenne » ne voit pas encore le jour.

Jérôme Carcopino, pendant le régime de Vichy, s'il rétablit le professorat des classes élémentaires et supprime la gratuité du second cycle, crée néanmoins les écoles moyennes. Il intègre les écoles primaires supérieures et les EPCI au second degré en les transformant respectivement en collèges modernes et collèges techniques.

En novembre 1944, une commission est mise en place par René Capitant afin de « démocratiser » l'école : c'est la commission Langevin-Wallon, du nom de ses représentants successifs. Le 19 juin 1947, un rapport – le plan Langevin-Wallon - est rendu public. Il est l'aboutissement de deux courants de pensée qui ont vu le jour dans l'entre-deux guerres : la proposition d'une école unique qui doit mettre fin à la cohabitation de deux mondes scolaires imperméables l'un à l'autre et la mise en œuvre d'une pédagogie nouvelle. Un des points essentiels de ce plan consiste dans une prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans. Un cycle d'orientation est créé pour des élèves de 11 à 15 ans dans lequel les maîtres des deux cycles se rejoignent. Et si ce plan est interprété parfois comme faisant une place importante aux aptitudes individuelles des élèves, André Robert<sup>1</sup> nous rappelle que ces aptitudes ne sauraient, tout au moins dans les travaux scientifiques de Henri Wallon, être indépendantes de l'environnement des élèves, en d'autres termes de leurs origines sociales. Ce qui de toute évidence, dans les réformes des années 1960, n'est pas évoqué, même si plus ou moins explicitement, celles-ci semblent reposer sur une volonté de démocratiser le système éducatif. Mais ce plan n'est pas mis en application. Selon Antoine Prost, il manquait « une traduction administrative »<sup>2</sup> qui aurait permis de le rendre opérationnel. Cependant, il ne cessera de servir de référence aux revendications de la gauche.

---

<sup>1</sup> ROBERT André D., *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires. Positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'Education nationale entre 1968 et 1982. Essai d'interprétation.* Thèse pour le doctorat, Université René Descartes, Paris V, ss la dir. de Viviane ISAMBERT-JAMATI, 1989.

<sup>2</sup> PROST Antoine, 1968, *op. cit.* page 421.

En juillet 1956, René Billères propose la création d' « écoles moyennes d'orientation ». Son projet n'aboutit pas. En effet, le SNES et la société des agrégés font obstruction à la constitution de ces écoles. Ils voient le secondaire amputé d'un enseignement qui lui revient. Cette « primarisation » constitue une régression intellectuelle.

En 1959, le ministre Berthoin crée les CEG (Collèges d'enseignement général) qui remplacent les cours complémentaires relevant du primaire. Il institue un cycle de deux ans pour tous, mais l'échange ne se fait pas. Enseignants et élèves du primaire restent dans leurs établissements. Il en est de même pour le secondaire. D'ailleurs, il apparaît, comme nous l'avons mentionné précédemment, que la réforme tente essentiellement de mettre en adéquation la formation des élèves avec les besoins économiques. La notion d'aptitude à laquelle nous avons fait référence dans le cadre du plan Langevin-Wallon, lorsqu'elle apparaît aux détours des textes accompagnant cette réforme, semble bien éloignée de toute réflexion relative aux déterminismes sociaux.

En 1963, le ministre Christian Fouchet accomplit un pas décisif en créant les CES (Collèges d'enseignement secondaire). Un lieu de scolarisation unique est mis en place. Toutefois, quatre filières cloisonnées subsistent : les filières « moderne » et « classique » reproduisent les anciennes classes des lycées, les filières « moderne court » et « classe de transition » les anciennes classes de l'école primaire. Peu d'échanges ont lieu entre ces filières. De ce fait, les choix de filières en classe de 6<sup>ème</sup> constituent des orientations anticipées et cloisonnées. Notons que, suite à cette réforme du premier cycle de l'enseignement, en 1966, le second cycle subit aussi quelques transformations. Les filières conduisant au baccalauréat se spécialisent dès la classe de seconde (A, B, C, D). Le baccalauréat de technicien est créé, sanctionnant des formations techniques très spécialisées (F, G, H). En 1966, dans les CET (Collèges d'enseignement technique), à côté des CAP (Certificats d'aptitude professionnelle), sont créés des BEP (Brevets d'étude professionnels) qui proposent des formations moins spécialisées, en deux ans après la classe de troisième. Des CPPN (Classes préprofessionnelles de niveau) et des CPA (Classes préparatoires à l'apprentissage) sont mises en place pour les élèves qui ne sont pas en mesure de rejoindre le second cycle. Ceux-ci sont en effet tenus de poursuivre leurs études jusqu'à l'âge de 16 ans (scolarité obligatoire) dans des structures adaptées : collège d'enseignement secondaire ou CFA (Centre de formation des apprentis) éventuellement pour les CPA.

La décision de supprimer les filières est prise par René Haby en 1975, à la suite des modifications déjà engagées dans ce sens par Edgar Faure et des propositions de Joseph Fontanet qui, elles, ne voient pas le jour, le décès de Georges Pompidou entraînant un



changement de gouvernement. Le premier avait supprimé l'option latin en sixième et en cinquième afin de décloisonner les filières « moderne » et « classique ». Le second n'avait pas mené à son terme une réflexion sur un projet de loi qui aurait permis de donner plus d'autonomie aux établissements et de supprimer les filières. Cependant, comme le fait remarquer André Robert<sup>1</sup>, à la suite d'une analyse du projet de loi Fontanet, la notion d'aptitude reste présente et elle renvoie toujours à la responsabilité individuelle des élèves les causes de leur échec.

En ce qui concerne la réforme de René Haby, André Robert montre qu'une certaine conscience des déterminismes sociaux est bien présente dans les textes qui la définissent et la mettent en oeuvre. Néanmoins, le texte de loi et les décrets d'application laissent supposer une gestion relativement libérale des flux d'élèves : « Malgré ces précautions de langage [qui tendent entre autre à montrer que le souci est présent de prendre en compte une certaine démocratisation], tout se passe en réalité comme si, après avoir unifié dans une formation commune de base tous les élèves au moins jusqu'à la fin de la cinquième, on s'en remettait, principalement par le jeu subtil des choix optionnels, aux individus eux-mêmes, à leurs familles et aussi aux enseignants pour que s'opèrent les mécanismes différenciateurs, et finalement, la régulation des flux de sortie de l'école vers l'économie »<sup>2</sup>.

A la suite de la réforme mise en oeuvre par René Haby, un phénomène qui certes avait été en partie anticipé et dénoncé, vient ternir les ambitions de démocratisation invoquées dans cette loi. Le déterminisme social n'est pas effacé. Il persiste sous un aspect plus pervers encore. Si les filières sont supprimées dans le cycle d'observation (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>), le palier d'orientation, en classe de cinquième, maintient un tri des élèves selon des voies hiérarchisées. Les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> répartissent les élèves en fonction d'options et de langues vivantes, le CAP en trois ans et les classes de CPPN et CPA sont maintenues, constituant des classes de relégation. Le taux de redoublement en classe de cinquième passe de 6% en 1974 à 12% en 1981.

Antoine Prost, au terme d'une étude portant sur la ville d'Orléans, dresse un constat sévère : « Je crois avoir montré que la démocratisation a progressé jusqu'au début des années 1960, dans une structure scolaire pensée par des conservateurs avec une volonté proprement réactionnaire de défense et illustration des humanités, alors qu'au contraire les réformes de 1959, 1963 et 1965 qui voulaient assurer l'égalité des chances devant l'école et la

---

<sup>1</sup> ROBERT André, 1989, *op. cit.* page 114.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 125.

démocratisation de l'enseignement ont, dans les faits, organisé le recrutement de l'élite scolaire dans l'élite sociale »<sup>1</sup>.

L'unification institutionnelle des deux écoles ne suffit donc pas à régler le problème de la réussite au collège et de l'accès au lycée. C'est une autre fonction de l'école qui apparaît. Si jusqu'alors, dans une société inégalitaire, elle semblait apporter une aide aux plus défavorisés - l'instituteur poussait les élèves les plus doués vers les études secondaires - désormais, il incombe à l'école de sélectionner ou « dit plus pudiquement d'orienter les élèves »<sup>2</sup>. Une analyse de Pierre Bourdieu<sup>3</sup> en 1993, animée d'une certaine sensibilité à l'égard des « exclus de l'intérieur », pose un regard sans complaisance sur l'école : « Obligés par les sanctions négatives de l'école de renoncer aux aspirations scolaires et sociales que l'école même leur avait inspirées et contraints, en un mot d'en rabattre, ils (les lycéens) traînent sans conviction une scolarité qu'ils savent sans avenir. Fini le temps des cartables en cuir, du respect accordé aux professeurs [...] autant de signes d'adhésion des enfants des familles populaires à l'institution scolaire qui ont cédé la place aujourd'hui à une relation plus distante : la résignation désenchantée, déguisée en nonchalance désinvolte, se marque dans l'indigence affectée de l'équipement scolaire [...] le dossier tenu par une ficelle, les crayons feutres jetables [...] Elle s'exprime aussi dans la multiplication des signes de défi à l'égard des enseignants, comme le walkman que l'on écoute jusque dans la salle de classe »<sup>4</sup>. L'auteur conclut l'introduction de son article en évoquant « la contradiction d'un ordre social qui tend toujours davantage à donner tout à tout le monde, notamment en matière de consommation de biens matériels ou symboliques, ou même politiques, mais sous les espèces fictives de l'apparence, du simulacre ou du simili, comme si c'était le seul moyen de réserver à quelques-uns la possession réelle et exclusive de ces biens exclusifs »<sup>5</sup>. Le constat du sociologue est riche d'enseignement. Approchant les effets des réformes au travers du quotidien des élèves, il met en lumière les effets pervers auxquels elles conduisent. L'autre face de son approche, plus systémique, n'en épargne pas moins les finalités inavouées d'une école mise au service de quelques-uns seulement, en dépit des discours et des intentions qu'elle affiche. Certes, le système est sévèrement jugé. Mais ce questionnement n'est pas sans révéler un malaise, un échec de la démocratisation de l'école.

---

<sup>1</sup> PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF, 1986, page 201.

<sup>2</sup> PROST Antoine, *op. cit.*, 1992, page 54. L'auteur affirme : « ...Le développement de la psychologie leur fournit (aux promoteurs de l'école unique) la notion d'orientation ... Elle donne une connotation moderne, progressive et scientifique à ce qui serait une simple généralisation des examens de passage... ».

<sup>3</sup> BOURDIEU Pierre, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, page 922.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 923.

<sup>5</sup> *Ibid.* page 923.

Une modification des structures du système éducatif - la création de la passerelle que constitue le collège et la prolongation de la scolarité - ne suffit donc pas à créer une réelle démocratisation. Cependant, la démocratisation du système éducatif ne peut être interrogée sans référence à une définition qui structurerait notre travail. Il faut proposer une définition opératoire de ce concept dans le but de donner du sens aux événements que nous allons étudier. Afin de ne pas rester confiné dans une histoire autonome du système éducatif, il convient d'inscrire ce concept dans une perspective globale. Une approche philosophique de la construction de la démocratisation peut faire émerger une grille d'analyse susceptible de donner un sens à notre travail.

### Les tensions constitutives du couple démocratie/démocratisation

Aborder le thème de la « démocratisation » de l'enseignement secondaire invite à interroger les fondements de la « démocratie ». Et bien que l'étymologie commune de ces deux vocables tende *a priori* à les rapprocher, c'est d'abord en des termes opposés que Dominique Schnapper<sup>1</sup> les définit : « La démocratie a posé l'universalité du principe d'égalité : la communauté des citoyens est régie par le principe de l'égalité formelle des individus, quelles que soient par ailleurs les inégalités sociales, culturelles et autres. La démocratisation, au contraire, est animée par l'ambition d'assurer l'égalité réelle, et non plus seulement formelle, des citoyens [...] Telle est l'épreuve particulière que traversent les démocraties occidentales, confrontées au caractère toujours plus "providentiel" de leurs sociétés »<sup>2</sup>. C'est donc en terme d'épreuves ou de contradictions à gérer que la sociologue conçoit la tâche des Etats face au problème de la démocratisation. Un rappel de la genèse de ces deux concepts est alors nécessaire afin de mettre en lumière leurs fondements.

Le principe d'égalité est fondateur de la démocratie. A Athènes, au VI<sup>ème</sup> siècle avant notre ère, afin de prémunir la cité contre les tyrans et les clans, la Grèce invente un régime appelé démocratie. La liberté du peuple de la cité est garantie par la loi dont il décide et qui s'applique également à tous. A l'époque moderne, la relation entre la liberté et l'égalité est renouée par Jean-Jacques Rousseau<sup>3</sup>. Le philosophe cherche comment l'individu pourrait préserver sa liberté en société. Peu avant lui, John Locke<sup>4</sup> et Montesquieu<sup>5</sup> ont donné une

---

<sup>1</sup> SCHNAPPER Dominique, *La démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, Paris, Gallimard, 2002.

<sup>2</sup> *Ibid.* 4<sup>ème</sup> page de couverture.

<sup>3</sup> ROUSSEAU Jean-Jacques, *Du contrat social*, Paris, Flammarion, 1979.

<sup>4</sup> LOCKE John, *Deuxième traité du gouvernement civil*, Paris, Vrin, 1977.

<sup>5</sup> MONTESQUIEU, *De l'esprit des lois*, T.1, Paris, Flammarion, 1979.

réponse libérale à cette question. Le premier a fondé la liberté sur la reconnaissance d'un droit naturel de l'homme à se dresser contre les excès du pouvoir de l'Etat et le second a montré que ce pouvoir serait d'autant mieux contenu qu'il serait divisé. Ils confèrent à la démocratie son caractère libéral qui s'épanouit en Angleterre et en Amérique.

L'approche de Jean-Jacques Rousseau est différente. Elle repose sur l'expression d'une volonté générale par laquelle le peuple traduit l'aspiration de chacun à la liberté. Deux conditions sont alors requises : la loi doit être la même pour tous et tous les individus sont soumis à la seule autorité de la loi. La loi est l'expression de la volonté générale et son application garantit qu'aucune fraction du peuple ne peut dominer l'autre. La démocratie est instituée par le principe d'égalité devant la loi. Il s'agit d'une conception de la démocratie que l'on qualifie d'« égalitaire » et de « légicentriste »<sup>1</sup>.

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 est influencée par cette philosophie comme le montre son article premier : « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune ». Cependant, envisagée dans son ensemble, cette Déclaration ne cesse de juxtaposer la philosophie du droit positif incarnée par l'égalité devant la loi et la philosophie du droit naturel. A titre d'exemple, il est remarquable que son titre distingue l'homme et le citoyen et que son article 2 n'inscrit pas l'égalité parmi les droits naturels et imprescriptibles de l'homme. En revanche, il fait appel à la résistance à l'oppression. « Mais, ce que la déclaration a fait en un moment incertain et transitoire de l'histoire française, le processus révolutionnaire va le défaire. Pour les raisons que l'on connaît, le parti jacobin procède à une dissociation qu'il croit provisoire du principe d'égalité et de liberté. Cette rupture de l'équilibre de la Déclaration est fatale à la liberté, tandis que le mythe égalitaire, livré à ses seules forces, conduit la révolution à sa fin »<sup>2</sup>. Alexis de Tocqueville<sup>3</sup>, par son expérience américaine, est lui aussi convaincu que l'égalité est l'essence de la démocratie : « L'objet de la révolution a bien moins été une forme de gouvernement qu'une forme sociale, moins la conquête des droits politiques que la destruction des privilèges »<sup>4</sup>.

La France s'engage donc dans la démocratie en privilégiant le principe d'égalité alors que « Locke et la Révolution anglaise ont choisi la voie libérale »<sup>5</sup>. La liberté est assurée seulement parce que l'égalité triomphe, parce que la loi, expression de la volonté générale,

---

<sup>1</sup> Conseil d'Etat, *Rapport public. Sur le principe d'égalité*, Etudes et document N° 48, La Documentation française, 1996, page 22.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 22.

<sup>3</sup> TOCQUEVILLE Alexis (de), *L'ancien régime et la révolution* in Œuvres complètes, Paris, Gallimard, Tome I.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 105.

<sup>5</sup> Conseil d'Etat, 1996, *op. cit.* page 22.

s'applique également à chacun. Il convient de souligner que la philosophie de Jean-Jacques Rousseau ne traite pas de la question du pluralisme et que celle-ci est au cœur de la conception libérale de la démocratie. Pour le philosophe, le principe d'égalité s'accorde avec une volonté générale univoque. L'égalité devant la loi se conçoit d'autant mieux que le peuple ne fait qu'un avec la loi. Cependant, Olivier Jouanjan<sup>1</sup> mentionne que la conséquence de cette philosophie pourrait être « d'épuiser le principe d'égalité dans le principe de légalité ».

Pourtant, dès l'époque jacobine, des revendications dans le sens d'une égalité réelle témoignent des limites de cette égalité formelle permise par la loi. En 1793, Rabaut Saint-Etienne avait discerné dans la modernité politique des tensions entre « l'égalité politique des citoyens » et « l'inégalité des fortunes des individus » : « Rien ne caractérise mieux la démocratie que la tendance à l'égalité et que les passions et même les violences pour l'opérer [...] L'égalité politique établie, les pauvres sentent bientôt qu'elle est affaiblie par l'inégalité des fortunes et comme égalité, c'est indépendance, ils s'indignent, ils s'aigrissent contre les hommes desquels ils dépendent par leurs besoins ; ils demandent l'égalité des fortunes »<sup>2</sup>. Ainsi, si les concepts de démocratie et de démocratisation sont opposés, nous remarquons qu'ils sont indissociables, qu'ils s'impliquent réciproquement et cela, dès les origines de la modernité politique.

Dans un premier temps, ce sont les « droits-libertés » selon l'expression de Luc Ferry et d'Alain Renaut<sup>3</sup> qui sont établis par la Révolution. Ils garantissent les droits des citoyens contre l'arbitraire royal. Ils assurent la liberté de pensée, d'expression, de culte, de travail ou de commerce. Dans un second temps, ce sont les « droits-créances » qui apparaissent, consacrés par les révolutions de 1848 à la suite des critiques sociales, des revendications du mouvement ouvrier et du mouvement du catholicisme social. Ils visent à assurer les conditions réelles de l'exercice de ces « droits-libertés » : droit au travail, à la sécurité matérielle, à l'instruction, au repos... Ils impliquent l'intervention de l'Etat en faveur des individus. Contrairement aux « droits-libertés » qui visent à limiter le pouvoir d'intervention de l'Etat, les « droits-créances » conduisent à renforcer l'action de l'Etat pour passer de la citoyenneté formelle à la citoyenneté réelle.

L'Etat-providence constitue un modèle, un « idéal-type » dans le langage de la sociologie, qui caractérise cette intervention croissante de l'Etat dans la sphère sociale et économique. Il est né de la dynamique démocratique, des exigences et des instabilités propres

---

<sup>1</sup> JOUANJAN Olivier, « Réflexion sur l'égalité devant la loi », *Droits* N° 16, 1992, page 131.

<sup>2</sup> Rabaut Saint Etienne cité dans SCHNAPPER Dominique, 2002, *op. cit.* page 35.

<sup>3</sup> FERRY Luc, RENAUT Alain, *Philosophie politique. Des droits de l'homme à l'idée républicaine*, Paris, PUF, 1985.

à la « communauté des citoyens ». Il était implicitement contenu dans le principe même de la citoyenneté, ce dont les plus lucides des révolutionnaires prirent pleinement conscience. On ne pouvait faire de l'égalité politique et juridique le principe du lien social sans mener en même temps une action qui rendît les conditions économiques et sociales moins inégales. Il est donc remarquable que si les grandes institutions de l'Etat-providence sont mises en place après la seconde guerre mondiale, ses origines sont plus lointaines. Or, l'évolution économique, sociale et culturelle rend plus complexe la situation des dernières décennies. Les aspirations à la diversité se font plus pressantes tandis que l'individualisme suscite un certain retour du citoyen vers la sphère privée. Si l'Etat-providence apparaît comme une sorte de nécessité programmée, il n'en donne pas moins naissance à des tensions évoquées en ces termes : tension entre l'individu autonome et proclamé souverain et la nécessité d'élaborer des institutions contraignantes ; tension entre l'abstraction du citoyen, sujet de droit, et les enracinements particuliers ; tension entre l'égalité civile, juridique et politique et les inégalités des conditions économiques et sociales d'existence. Pour notre part, nous résumerons plus prosaïquement ces tensions selon trois axes afin d'appréhender le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire : l'axe qui oppose la liberté (des individus) à la contrainte (exercée par l'Etat) ; l'axe qui oppose le respect des particularités à l'universalité ; l'axe qui oppose l'égalité réelle à l'égalité formelle. Ces trois axes vont donc constituer notre référentiel conceptuel. Certes, ils pourraient être rassemblés dans une plus vaste opposition entre ce que les juristes nomment « égalité devant la loi » et « égalité dans la loi ». L'égalité devant la loi garantit la liberté, elle invite à penser le citoyen comme un être universel, l'égalité dans la loi invite à penser l'égalité réelle. Cependant, il nous semble important dans une approche historique de décliner ces trois axes parce qu'ils apparaissent plus opératoires.

Chacune des décisions relatives à la démocratisation de l'enseignement secondaire, chaque événement que nous avons choisi de relater dans ce travail peut être sous-tendu par les tensions qui constituent ces trois axes. A titre d'exemple, la « déssectorisation » peut être envisagée sous l'angle d'une tension entre la liberté laissée aux usagers de choisir leur établissement et le risque de laisser se développer une école inégalitaire ; la politique des « zones d'éducation prioritaire » et l'évolution de la laïcité risquent de favoriser des particularités culturelles – que l'on peut se risquer à qualifier d'« ethniques » - au détriment d'une culture universelle garante, tout au moins dans ses principes, d'une certaine cohésion sociale ; l'abolition ou la restauration de filières dans les cursus de l'enseignement secondaire, les problèmes posés par le « collège unique » nous interrogent sur l'égalité réelle des élèves devant l'école. Un traitement identique de tous les élèves peut-il garantir cette égalité réelle ?

Ainsi, on peut remarquer que ces axes permettent de donner un sens à des décisions qui s'inscrivent dans des tensions constitutives de la démocratisation. De surcroît, ils présentent l'intérêt de montrer que, pour chaque ministère, des relations particulières entre ces principes caractérisent le processus de démocratisation en mouvement : des superpositions, mises à l'écart et valorisations de certains axes ou principes sont susceptibles de caractériser l'action d'un ministre. Par exemple, dans une conception de la démocratisation qui lui est singulière, François Bayrou, en adoptant une position plus hostile que son prédécesseur quant au problème posé par le foulard islamique, déploie une action lisible sur l'axe universalité/prise en compte des particularités. Il valorise le premier principe. Mais, dans le même temps, cet axe de tension accapare l'attention de l'opinion publique et probablement aussi des historiens, laissant dans l'ombre certaines décisions comme le retour des options, notamment des langues anciennes. Or, ce retour témoigne d'une place importante accordée au principe de liberté au détriment d'une certaine égalité que la contrainte de l'Etat pourrait assurer.

C'est donc en considérant la démocratisation comme un lieu de tension entre différents principes que nous allons tenter de caractériser son mouvement et les configurations qu'elle prend sous les ministères qui se succèdent. Mais il convient de revenir à ce qu'elle signifie dans le système éducatif.

### Différentes définitions de la démocratisation

Les sociologues et historiens de l'éducation s'appuient principalement sur deux acceptions de la démocratisation : la première est nommée quantitative, la seconde qualitative.

La démocratisation quantitative que les sociologues nomment aussi « massification » ou « démographisation », parce qu'elle repose essentiellement sur l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à l'enseignement secondaire, est surtout remarquable après la seconde guerre mondiale. Elle trouve ses origines dans le « baby boom », mais ce phénomène n'est pas le seul à expliquer cette affluence massive d'élèves vers l'enseignement secondaire. Antoine Prost fait remarquer qu'elle s'explique aussi par une demande sociale de scolarisation plus longue. En effet, l'effectif des naissances augmente de 200 000 par an, pour passer d'environ 650 000 avant-guerre à 850 000 après la seconde guerre mondiale. Or, la croissance des effectifs de 1951 à 1959 est de 1,8 million dans le primaire. S'il ne suivait que l'évolution des naissances, il devrait n'être que de 1,6 million. Cela s'explique par une prolongation de la scolarité dans le primaire par la voie des classes de fin d'étude. Les familles désirent donc que leurs enfants prolongent leur scolarité. C'est ce que permettent les réformes Berthoin et

Fouchet en proposant la création des collèges. La « démocratisation quantitative » trouve donc ses origines dans trois facteurs qui viennent s'ajouter les uns aux autres : les effets du « baby boom », la demande sociale et la volonté politique qui traduit en offre cette demande sociale.

Mais cette « démocratisation quantitative » montre rapidement ses limites, pour différentes raisons. Elle laisse subsister une sélection des élèves qui rend plus compte de l'origine sociale que du mérite scolaire. Antoine Prost rappelle combien le mouvement de mai 1968 a conduit à rejeter toute idée de sélection. De plus, la crise économique et le chômage croissant à partir des années 1970 qui renforcent les attitudes utilitaires viennent s'ajouter à cet état d'esprit. La « démocratisation quantitative » n'est plus suffisante car l'échec scolaire exclut du travail ceux qui en sont victimes. « On ne demande plus à l'école de dispenser d'abord une culture, mais de munir les élèves de diplômes monnayables sur le marché du travail. Du coup, l'échec scolaire devient l'échec de toute une vie : il annonce le chômage, l'exclusion sociale, la marginalité et bientôt la déviance. Il faut tout faire pour l'éviter »<sup>1</sup>.

Ces constats conduisent donc à un nouveau type de problème. La démocratisation ne doit plus être simplement quantitative. Il importe qu'elle devienne « qualitative ». Cette dernière peut se définir comme une démocratisation qui va au-delà du simple accès au collège et au lycée. La démocratisation devient qualitative seulement quand « disparaît toute relation entre milieu social et type de filière fréquentée »<sup>2</sup>. « La démocratisation qualitative » apparaît donc comme une préoccupation majeure des politiques de l'éducation. Rapidement, elle conduit à la « lutte contre l'échec scolaire » qui peut prendre l'aspect d'un abandon précoce de l'école ou d'une orientation d'élèves dans des filières de relégation, ces deux phénomènes concernant toujours largement les enfants issus des milieux les plus défavorisés.

Viviane Isambert-Jamati<sup>3</sup> montre dans une étude de textes de nature pédagogique et politique qu'il faut attendre le milieu des années 1960 pour que l'on cesse de traiter séparément le problème du poids des déterminismes sociaux dans la fréquentation des filières et celui de l'existence d'une fraction d'élèves en échec. Lorsque les deux écoles recrutaient dans des classes sociales différentes, il était normal d'attribuer des « causes d'échec paradoxales » à des élèves voués « par nature » à un enseignement long et des « difficultés exceptionnelles » d'apprentissage à des élèves de l'école primaire. Les causes d'échec étaient

---

<sup>1</sup> Antoine PROST, 1992, *op. cit.* page 59.

<sup>2</sup> DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Annick, « La démocratisation de l'enseignement revisitée », *Les cahiers de l'IREDU*, N°60, CNRS, 1999, page277.

<sup>3</sup> ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français » in « *L'échec scolaire* » : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Sous la direction d'Eric PLAISANCE, Paris, Ed. du CNRS, 1985. Pages 155 à 163.



bien délimitées pour chaque école. Mais dès lors qu'une scolarisation semble la norme bien au-delà de l'école primaire, l'échec prend un autre caractère. Il devient un « problème social ».

Tous les élèves doivent désormais réussir. Toutefois, « cette lutte contre l'échec scolaire » ou cette « démocratisation qualitative » pose la question la signification de la démocratisation. Marie Duru-Bellat fait remarquer que « les divers propos tenus sur la démocratisation incorporent des jugements de valeur et ne sont pas sans révéler des glissements conceptuels »<sup>1</sup>. Si la démocratisation quantitative montre ses limites, la démocratisation qualitative reste à définir. De quoi parle-t-on exactement lorsque l'on fait référence à cette dernière ?

Marie Duru-Bellat propose différents plans d'analyse : « S'agit-il que les seules aptitudes, vierges de tout biais social, décident des scolarités (mais on connaît à présent le poids des facteurs non méritocratiques sur les carrières, tels que les projets et les demandes des familles) ? Ou bien que les diplômes gouvernent seuls l'accès aux positions sociales ( et non au-delà des diplômes, l'origine sociale de leurs détenteurs) ? Ou encore que les diplômes s'avèrent moins déterminants pour l'insertion économique et sociale des individus ? »<sup>2</sup>. Ce questionnement pose deux problèmes différents : d'une part, celui du déterminisme social qui affecte l'échec scolaire, et d'autre part, celui de la place de l'école dans le système de production. Nous tenterons alors de comprendre pour chacune des décisions prises par les différents gouvernements sur quel plan porte l'action. Car si nous orientons prioritairement notre travail sur l'étude des décisions qui ont pour fin de lutter contre l'échec scolaire, cette place de l'école dans le système de production n'est jamais totalement absente des motifs qui conduisent aux décisions. A titre d'exemple, la création du baccalauréat professionnel est une voie de diversification de l'accès aux diplômes de niveau IV. Elle participe de la lutte contre l'échec scolaire, mais elle est aussi une nécessité économique car elle permet d'augmenter le niveau de qualification des ouvriers pour les besoins du marché du travail.

Un autre axe de la démocratisation, peut-être plus rarement évoqué mais qui n'en présente pas moins un intérêt au regard de cette question, est celui de la participation des citoyens ou de leurs représentants aux décisions concernant l'école. Il consiste probablement dans une définition nouvelle de la démocratie et probablement aussi dans une idéologie qui met en avant le fait que la société civile doit intervenir davantage dans les questions qui traditionnellement sont réservées à la sphère politique. La participation des « usagers » à la

---

<sup>1</sup> DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Annick, *op. cit.* page 276.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 278.

gestion du service public d'éducation est une condition nécessaire à sa démocratisation. Telle est en tout cas la tendance qui semble se dégager de l'étude de cette période.

Il semble en effet qu'une participation plus grande des « usagers » aux décisions concernant l'école soit caractéristique de cette période que nous nous proposons d'étudier. Jean-Louis Derouet<sup>1</sup>, s'appuyant sur les travaux de François Dubet<sup>2</sup>, explique que la massification commencée dans les années 1960-1970 provoque la crainte des classes moyennes. Depuis 1975, de nombreux parents craignent qu'elle entraîne une baisse de niveau et que la suppression des procédures de distinction noie leurs enfants dans un flot qui ne va nulle part. « Leur revendication change donc de sens. Il ne s'agit plus de réclamer l'ouverture de l'enseignement secondaire, puis de l'université, mais une transparence qui permette aux familles avisées d'effectuer les bons choix. La France passe ainsi de la conception de la démocratie qu'elle avait forgée dans les années 1930 à celle de la *democracy* anglo-saxonne : l'association des citoyens aux décisions qui les concernent »<sup>3</sup>. Cependant, à ce stade des définitions, il est déjà possible de remarquer qu'une démocratisation conçue comme un mode de gestion « d'un service public » ne sert pas toujours les ambitions d'une lutte contre les déterminismes sociaux. Il conviendra donc ultérieurement de situer sur les trois axes de tension que nous avons évoqués précédemment, les mesures allant dans ce sens.

Par ailleurs, cette acception nouvelle de la démocratisation, la *democracy*, semble avoir de manière plus ou moins explicite, affecté les travaux de nombreux sociologues de l'éducation. Tout se passe comme si ceux-ci, en inscrivant leur recherche dans le temps présent, avaient intégré cette « nouvelle donne », sans véritablement la discuter. Les références fréquentes à la théorie de John Rawls<sup>4</sup>, depuis les années 1980, apparaissent de notre point de vue comme une caution théorique à des recherches qui tentent de s'accommoder d'une réalité vécue comme inéluctable, en versant dans un pragmatisme parfois déroutant. Il nous faudra donc au cours de ce travail questionner les apports des travaux scientifiques qui ne sont pas sans influence sur les décisions relatives à l'école. Affirmons simplement qu'ils sont les références à partir desquelles nous jugerons de l'efficacité des décisions, mais qu'en même temps ils font partie intégrante des facteurs susceptibles de guider la décision.

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, « *La sociologie des inégalités de l'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacement des questionnements et relance de la critique* » in *Education et société*, N°5, Paris, INRP, 2000.

<sup>2</sup> DUBET François, « Massification et justice scolaire : à propos d'un paradoxe » in *Justice sociale et inégalités*, AFFICHARD J. et FOUCAULT J.B., Paris, Esprit, 1992.

<sup>3</sup> DEROUET Jean-Louis, 2000, *op. cit.* page10.

<sup>4</sup> RAWLS John, *Théorie de la justice*, Paris, Seuil 1997.

Pour l'instant, nous pouvons retenir de ces paragraphes que la notion de démocratisation souffre de glissements sémantiques et qu'elle est soumise à « des interprétations qui incorporent des jugements de valeurs », selon l'expression de Marie Duru-Bellat<sup>1</sup>. Certes, la volonté de promouvoir une démocratisation qualitative est relativement consensuelle, mais cette démocratisation qualitative dont l'objectif principal est d'abolir toute corrélation entre la filière fréquentée et l'origine sociale scolaire n'en est pas moins diluée dans une acception plus large de la démocratisation. Comment cette tentative d'abolition des déterminismes sociaux peut-elle se conjuguer avec les revendications actuelles et les tensions qu'elles occasionnent sur les trois axes que nous avons définis préalablement ? La démocratisation qui tend à valoriser la liberté contre une contrainte garante d'une certaine égalité, la particularité contre l'universalité, l'égalité réelle contre l'égalité formelle, oeuvre-t-elle en faveur de ce que l'on appelle la démocratisation qualitative ? Constitue-t-elle un moyen de lutter contre les déterminismes sociaux ? Ou noie-t-elle cette volonté dans un ensemble plus vaste de finalités et de principes qui contribuent à passer sous silence un objectif qui interroge, entre autres, de nombreux sociologues et historiens ? A titre d'exemple, la rénovation du baccalauréat et la liberté du choix des options dont l'initiative revient aux parents d'élèves - en ce cas il s'agit d'un équilibre en faveur de la liberté au détriment de l'égalité -, l'avènement d'une laïcité que l'on dit « ouverte » - en ce cas il s'agit d'un équilibre en faveur du respect de la particularité au détriment de l'universalité -, la création de filières technologiques, la politique des ZEP – en ce cas il s'agit d'une certaine prise en compte des différences des élèves au détriment d'une égalité que l'on pourrait admettre comme formelle - sont-elles des mesures qui concourent à limiter les déterminismes sociaux ? Ou répondent-elles à d'autres ambitions, d'autres revendications qui jettent un flou dans une pluralité d'objectifs que l'on peine à définir et à concilier ? Doit-on voir dans cette pluralité d'objectifs une absence de hiérarchisation des problèmes à résoudre ?

Il est envisageable, et l'objet de ce travail sera de le montrer, qu'une forme de renonciation à cette lutte contre les déterminismes sociaux s'installe et que les décisions politiques, au final, répondent à des satisfactions que l'on pourrait juger périphériques au regard de cette lutte. Par ailleurs, si l'on peut supposer que la démocratisation qualitative relève principalement d'une volonté de donner le primat à l'égalité réelle au détriment d'une égalité formelle, toute tentative de concrétisation de cette égalité réelle est sujette à des mises en œuvre dont les résultats peuvent aussi être accompagnés d'effets pervers. La

---

<sup>1</sup> DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Annick, 1999, *op. cit.* page 276.

démocratisation qualitative reste donc un objectif singulier au sein de cette acception plus large de la démocratisation. Il apparaît que la démocratisation au sens large, bien qu'elle soit caractéristique de la modernité politique, ne permet pas toujours d'œuvrer dans le sens d'une démocratisation qualitative de l'enseignement secondaire.

Une histoire politique qui prendrait en compte le processus de construction de la démocratisation serait probablement de nature à nous renseigner sur les interprétations dont elle a été l'objet. Il semble en effet que la démocratisation telle qu'elle s'est construite est la résultante de valeurs, de connaissances scientifiques, mais aussi de forces en présence qui ont lutté pour la façonner, pour lui imposer certaines configurations. L'analyse des décisions concernant le système éducatif peut permettre de faire émerger les motifs des actions et les conditions dans lesquelles elles sont menées. En tentant de démêler les mécanismes de la décision, peut-être pourrions-nous apporter un éclairage complémentaire à la définition de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Il convient donc de tenter de définir l'apport que pourrait constituer une approche selon une histoire politique de ce processus.

Entre diverses approches de la démocratisation, une place pour une histoire politique

### *Les modèles exogènes*

Georges Solaux appelle « exogènes »<sup>1</sup> les modèles qui tentent d'expliquer les transformations de l'école en intégrant celle-ci dans un tissu de relations avec son environnement. La situation de l'école est fonction de son rôle et de sa place dans la société : « l'expansion du système d'enseignement est liée à celle d'autres institutions comme les besoins techniques croissants de l'économie »<sup>2</sup>. Il fait référence à Louis Althusser qui, dans la continuité des théories marxistes, dénonce l'école comme un moyen de reproduction de la soumission ou de l'assujettissement à l'idéologie des classes dominantes : « Nous pensons que l'appareil idéologique d'Etat qui a été mis en position dominante dans les formations capitalistes mûres, à l'issue d'une violente lutte de classes politique et idéologique contre l'ancien appareil idéologique d'Etat dominant (l'église, la religion) est l'appareil idéologique

---

<sup>1</sup> SOLAUX Georges, *La création du baccalauréat professionnel*, Thèse de doctorat, Dijon, Université de Bourgogne, ss la dir. d'Alain MINGAT, 1990, page 19.

<sup>2</sup> CHERKAOUI Mohamed, *Les besoins du Système Educatif en France, 1950-1980*, paris, PUF, 1982, page 17.

scolaire »<sup>1</sup>. La théorie de Pierre Bourdieu en est proche. Le mode de domination n'est plus assuré seulement économiquement, mais aussi symboliquement. Au capital économique s'est substitué un capital culturel : « La reconversion du capital économique en capital scolaire est une des stratégies qui permettent à la bourgeoisie d'affaire de maintenir la position de ses héritiers... »<sup>2</sup>. Christian Baudelot et Roger Establet affirment que la classe dominante a trouvé le moyen de réaffirmer sa domination d'une génération à l'autre : « La masse des enfants originaires des classes sociales antagonistes est et reste scolarisée dans des réseaux opposés »<sup>3</sup>.

Une approche plus récente qui se situe dans le prolongement de cette grille d'analyse est celle de Paul Thibaud. Si elle apparaît moins teintée idéologiquement, elle n'en renvoie pas moins à cette nécessité d'impliquer toute analyse de l'école dans un ensemble plus vaste. Selon Paul Thibaud<sup>4</sup>, l'école est prisonnière en quelque sorte de son « impérialisme ». C'est parce qu'on accorde trop d'importance à sa fonction d'intégration professionnelle que paradoxalement elle n'est pas démocratique : l'école prend en charge la hiérarchisation de la société alors que celle-ci devrait l'être par le monde de l'entreprise. La promotion interne est même parfois assurée par des formations au sein de l'école. Les entreprises se reposent trop sur l'école en matière de formation et celle-ci semble jouer un rôle bien trop important. Un palliatif est proposé par l'auteur : en désenclavant l'école de ce piège dans lequel la société l'a plongée, la démocratisation peut alors avoir lieu. Il faut « déscolariser la société pour rescolariser l'école »<sup>5</sup>. L'école ne devrait-elle pas, afin d'être plus démocratique, se limiter à transmettre des savoirs ? Ou à défaut, ne pas être si impliquée dans une formation initiale déterminante pour l'individu et l'être davantage tout au long de sa vie ? C'est peut-être en suivant cette seconde voie que les réformes permettraient de démocratiser l'école. Quelques réformes allant dans ce sens ont fait avancer la démocratie ; la liaison école-entreprise, les voies de concours internes...

Cette approche permet une lecture relativement novatrice parce qu'elle déplace le questionnement au sujet de la démocratisation dans un ensemble plus complexe. Elle rejoint en quelque sorte un des plans d'analyse que Marie Duru-Bellat évoquait précédemment : S'agit-il « que les diplômes s'avèrent moins déterminants pour l'insertion économique et

---

<sup>1</sup> ALTHUSSER Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat, Notes pour une recherche », *La pensée* N°151, juin 1970.

<sup>2</sup> BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Les éditions de minuit, 1979, page 155.

<sup>3</sup> BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971, page 119.

<sup>4</sup> Philippe RAYNAUD, Paul THIBAUD, *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calman Levy. 1990.

<sup>5</sup> *Ibid.* page 191.

sociale des individus ? »<sup>1</sup>. Mais cette approche ne définit pas clairement ce qu'ont été les tentatives de démocratisation au sein de l'école. En effet, en considérant des grands blocs comme l'école, la société, les entreprises et l'Etat, elle invite, à l'instar des autres approches exogènes, à un questionnement auquel nous ne pourrions nous soustraire à l'occasion de l'étude de certains événements, mais elle évince dans une certaine mesure un regard sur la manière dont se prennent les décisions en matière de politique éducative.

Si *a priori*, nous ne choisissons pas ce référent théorique pour mener notre étude, nous tenterons néanmoins de comprendre la place qu'il occupe dans les représentations des protagonistes de la décision. L'étude de la décision doit aussi situer les acteurs par rapport à cette approche, qu'ils soient scientifiques, experts ou hommes politiques. Nous verrons ultérieurement que, pour une science sociale, le fait de ne pas intégrer cette approche ou de la renier plus ou moins, en se centrant peut-être excessivement sur le fonctionnement même de l'école, risque insidieusement de porter atteinte à l'idéal d'égalité des chances.

### *De l'approche microsociologique aux approches pluridisciplinaires*

Un autre type de travaux aborde la question de manière plus interne à l'école. Après que l'on a admis le poids de l'appartenance socioprofessionnelle dans les mécanismes de sélection et d'échec scolaire, de nombreuses études ont tenté de faire émerger au niveau des familles et des établissements scolaires, les mécanismes qui conduisent à ces constats. Il s'agit d'études qui font suite à celles de Basil Bernstein<sup>2</sup> et qui ouvrent la voie à des recherches microsociologiques.

D'autres études viennent enrichir ces recherches propres à mettre en lumière, au plus près du terrain, les opérations d'éducation et de sélection. Il ne s'agit plus à proprement parler de microsociologie dans la mesure où les objets d'études ne sont plus limités à des mécanismes particuliers et localisés. Ils débordent désormais la recherche intime des mécanismes pour ouvrir des perspectives sur le fonctionnement du système dans sa globalité.

Des organismes d'étude voient le jour. Ainsi, la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective)<sup>3</sup> est créée. Des études en économie de l'éducation, notamment à l'IREDU (Institut de Recherche en Économie de l'Éducation) complètent ces recherches. Elles se situent sur un terrain intermédiaire entre la macrosociologie des années 1960 et la

---

<sup>1</sup> DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Annick, 1999, *op. cit.*

<sup>2</sup> BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales*, Paris, Les éditions de minuit. 1975.

<sup>3</sup> Elle remplace le service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation en 1987, puis elle devient la DPD (Direction de la Programmation et du Développement) en 1999.

microsociologie issue des travaux de Basil Bernstein. Elles observent le fonctionnement du système et tentent de faire apparaître les mécanismes qui conduisent à des dysfonctionnements. Ces études mesurent objectivement l'efficacité du système. Elles s'attachent à mettre en lumière l'incidence du poids des familles, en fonction par exemple de leur « ambition », dans les mécanismes d'orientation, l'incidence de la « tonalité sociologique »<sup>1</sup> de l'établissement sur les performances des élèves et plus généralement, les limites des actions en faveur de la démocratisation.

L'ESCOL (Education, Socialisation et Collectivité Locales), sous la direction de Bernard Charlot, est une équipe de recherche dont les travaux portent sur les mutations de l'école et les liens qu'elle entretient avec son environnement. Ses travaux actuels portent sur le rapport au savoir dans le contexte du système scolaire français. De même, le CADIS (Centre d'Analyse et d'Interventions Sociologiques) auquel appartient François Dubet, analyse l'impact de la diversification et du prolongement de l'offre scolaire sur l'intégration sociale et les rapports à la citoyenneté des adolescents. Mais ces études n'intègrent pas les décisions politiques. Elles ne font pas émerger les luttes entre les différents protagonistes du système éducatif.

Ainsi, l'approche microsociologique est complétée par une approche de plus en plus large. La tendance interdisciplinaire actuelle semble être porteuse de solutions dans l'éclairage du problème de la démocratisation de l'enseignement secondaire. En témoigne un ouvrage récent coordonné par Jean Bourdon et Claude Thélot dont le titre est *L'apport de la recherche aux politiques éducatives*<sup>2</sup>. Cependant, les « politiques éducatives » sont abordées au moyen des mesures prises et de leurs effets. Les conditions de la prise de décision ne sont pas abordées, les protagonistes du système éducatif sont évincés de ces études. Elles proposent une approche qui renvoie à une certaine objectivité et leur champ d'investigation s'arrête là où commencent les luttes entre les différents protagonistes du système éducatif qui tentent d'imposer leur point de vue dans la décision.

Nous ne présentons pas un panorama exhaustif des résultats mis en lumière par ces travaux précédemment cités. Nous les utiliserons tout au long de notre travail afin d'étayer notre démonstration et à la fin de ce travail pour mesurer les effets des décisions prises au cours de ces quinze années. Ce qui retient surtout notre attention dans cette mise en ordre

---

<sup>1</sup>DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF, 1993, pages 121 à 123.

<sup>2</sup>BOURDON Jean-Claude, THELOT Claude, *Education et formation, L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS, 1999.

préliminaire des connaissances relatives à la démocratisation, ce sont les méthodes et les objets de recherche.

*Une approche historique : un déroulement et un arrêt sur des configurations*

Si une approche exogène de la démocratisation de l'école, telle par exemple celle de Paul Thibaud<sup>1</sup>, permet des discriminations propres à donner du sens aux événements, elle ne nous éclaire pas sur le déroulement des tentatives de démocratisation de l'école. Elle envisage l'école comme un élément intégré dans un système complexe. Elle permet de la situer dans une problématique globale qui montre sa participation au fonctionnement de la société. Les hommes ont peu de place dans cette approche. Les décisions qu'ils prennent semblent davantage être déterminées par des structures que par des luttes de circonstances entre acteurs qui restent, somme toute, d'un caractère explicatif moindre. Bernard Xavier René<sup>2</sup> dirait de ces protagonistes de la décision qu'ils sont des « acteurs inconscients de processus qui les dépassent »<sup>3</sup>. Certes, les ministres semblent avoir des marges de manœuvre étroites, étant donné la constance des oppositions - notamment syndicales - qu'ils rencontrent. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont les ultimes acteurs du processus décisionnel. Or c'est précisément le processus décisionnel qui nous intéresse dans un premier temps parce qu'il doit permettre de faire émerger les positions des acteurs, les contextes dans lesquels ils agissent et les équilibres passagers qui résultent des luttes entre ces acteurs.

Les approches microsociologiques et pluridisciplinaires du fonctionnement du système, quant à elles, n'étudient pas ce que l'on pourrait nommer les conditions politiques des prises de décisions relatives à la démocratisation de l'enseignement secondaire. Leur apport réside essentiellement dans l'étude des mécanismes de fonctionnement du système éducatif. Elles permettent de faire apparaître les effets des mesures prises. De ce point de vue, elles constituent un guide et un instrument de régulation qui peuvent être utilisés lors de la prise de décision. Relevant du domaine scientifique, elles apportent des connaissances, des « certitudes », au sens de Raymond Aron, dans la préface de l'ouvrage de Max Weber, *Le savant et le politique*<sup>4</sup>, qui met en lumière les distinctions fondamentales entre les

---

<sup>1</sup> RAYNAUD Philippe, THIBAUD Paul, 1990, *op. cit.*

<sup>2</sup> RENE Bernard Xavier, « Préalables épistémologiques » in Dossier EPS N°15, Centre de recherche universitaire interdisciplinaire en sciences de l'éducation, Poitiers, Revue EPS, 1992.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 29.

<sup>4</sup> WEBER Max, *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959.



fonctions scientifique et politique. Les sciences sont donc constitutives de la prise de décision et l'éclairent à des degrés divers, selon les cas. Cependant, cette décision intègre une part de conviction, de pari, mais aussi d'intérêts plus ou moins particuliers, qui n'appartient pas *a priori* au domaine d'étude de ces sciences. Notre souhait de comprendre la construction du processus de démocratisation nous invite à prendre aussi en considération ces aspects de la décision que sont la conviction, le pari et les intérêts des protagonistes de cette décision. Nous tenterons ultérieurement de montrer la place qui est faite à ces approches scientifiques dans la prise de décision. Notons simplement pour l'instant que leur contribution à la définition de la démocratisation évince cette part d'incertitude liée à la présence d'acteurs qui agissent dans le champ complexe d'une réalité économique, sociale, culturelle et politique.

Il semble donc que ces études relatives à la démocratisation de l'enseignement secondaire pourraient être enrichies par une approche historique. Une histoire politique doit permettre de nuancer la question de la rationalité des décisions en matière de politique éducative. Si cette rationalité est envisagée très souvent sous l'angle de l'écart entre la décision prise et celle que recommandent les sciences précédemment citées, elle peut aussi renvoyer à la manière dont sont gérées les forces en présence au moment de cette décision. Cette rationalité se déplacerait vers le champ plus subjectif des acteurs que sont les organisations syndicales, les partis politiques, les ministres... Aussi subjectif que soit considéré ce champ, il n'en est pas moins celui dans lequel de nombreuses mesures qui concernent la démocratisation de l'enseignement secondaire voient le jour. Il semble qu'une histoire politique, c'est à dire une histoire qui intégrerait les différentes forces en présence qui concourent à une décision, soit de nature à proposer un éclairage complémentaire des approches précédemment citées.

Le but de cette étude historique devrait être de faire émerger un scénario - un déroulement de faits - qui serait guidé par des éléments d'origines diverses. De nombreux événements, incidents ou accidents, des paramètres<sup>1</sup> très divers, le fait même d'assurer la gestion quotidienne d'un système que l'on qualifie volontiers de « dinosaure », viennent infléchir cette volonté de démocratiser l'école, à tel point que nous pourrions peut-être d'ores et déjà affirmer qu'il ne s'agit pas simplement d'un infléchissement. En effet, si la démocratie existe déjà en tant que concept dans le champ philosophique, si elle est déjà définie dans bon

---

<sup>1</sup> SOLAUX Georges, « Les décisions de politiques éducatives : le cas du baccalauréat professionnel » in *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Sous la dir. de CHARLOT Bernard, BEILLEROT Jacky. Paris, PUF, 1995, pages 111 à 128. L'auteur considère entre autre que le temps dont dispose un ministre pour prendre des mesures est un facteur important dans la prise de décision. La proximité d'élections détermine en partie la prise en compte plus ou moins conséquente des revendications catégorielles ou sociales.

nombre d'idéologies ou d'opinions, la démocratisation, elle, participe d'un mouvement. Elle est une création en évolution, un processus. D'un point de vue historique, elle se développe dans un déroulement parfois chaotique et contrarié.

La sociologie politique, dans les méthodes d'analyse qu'elle propose afin d'étudier des politiques publiques, semble confirmer cette réflexion. Aborder les politiques éducatives sous l'angle de la démocratisation peut conduire le chercheur à donner un sens *a priori* à des décisions dont l'objectif n'est pas aussi explicite. Pierre Muller et Yves Surel invitent à « distinguer, pour l'analyse, le *sens explicite* d'une politique, qui est défini à travers les objectifs affichés des décideurs (quand ils existent) du *sens latent*, qui se révèle progressivement au cours de la mise en œuvre... »<sup>1</sup>. C'est parce que « la décision prend la forme d'un flux continu de décisions et d'arrangements ponctuels, pris à différents niveaux du système d'action »<sup>2</sup>, qu'il est nécessaire de la considérer comme un processus. En d'autres termes, le sens des décisions se construit, avec le temps, par la confrontation des différents acteurs - et des représentations qu'ils véhiculent - qu'ils soient membres de la société civile ou appartenant à la sphère de l'Etat, si tant est que la frontière entre ces deux pôles puisse être clairement délimitée. C'est sur fond d'évolution des relations entre l'Etat et la société civile, mais aussi sur fond d'évolution des approches méthodologiques de ces relations qu'il nous revient d'appréhender ces décisions.

En effet, la sociologie politique propose une grille d'analyse relativement nouvelle des relations entre l'Etat et la société. Elle tente de conjuguer une analyse politique ancrée dans la tradition européenne et dans laquelle le concept d'Etat domine la société, la façonne et la transcende, et une tradition anglo-saxonne, fondée sur la notion de *Government*, dans laquelle l'Etat doit être à l'écoute des citoyens, afin de mener une « bonne politique », efficace, correspondant aux buts recherchés et économe de l'argent des citoyens. Il existe donc, dans cette nouvelle approche des sciences politiques en France, une volonté de rompre avec une forme d'académisme qui caractérise, selon les propos de Pierre Muller, « une communauté scientifique nourrie de culture juridique et de philosophie d'Etat »<sup>3</sup>. Cependant, comme le fait remarquer l'auteur, cette nouvelle approche de l'action politique, si elle ouvre les portes des études classiques du comportement politique, n'en est pas moins suspecte « par son souci d'opérationalité parfois trop vite affirmé », parce qu'inévitablement, elle s'accompagne de notions telles que le *management* public ou la « gouvernance ». Pierre Muller constate

---

<sup>1</sup> MULLER Pierre, SUREL Yves, *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien, 1998, page 24.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 103.

<sup>3</sup> MULLER Pierre, *Les politiques publiques*, Paris, PUF, QSJ, 1990, page 4.

néanmoins que « le vrai problème consiste à savoir si l'analyse des politiques pose à la réalité sociale une question nouvelle »<sup>1</sup>.

Deux auteurs questionnent ce concept de « gouvernance » en le définissant tout à la fois comme un mode de gouvernement nouveau et une grille d'analyse de ce mode de gouvernement. Patrick Le Galès résume ainsi ses interrogations : « on retrouve dans la gouvernance les idées de conduite, de pilotage, de direction, mais sans le primat accordé à l'Etat souverain [...] Poser cette question revient à réexaminer les interrelations entre société civile, Etat, marché et les recompositions entre ces différentes sphères dont les frontières se brouillent »<sup>2</sup>. Jean Leca part lui aussi du constat selon lequel « l'exercice des fonctions gouvernementales est de plus en plus difficile, parce que la tâche qui consiste à agréger les demandes sociales contradictoires dans le contexte d'une société pluraliste est devenue presque insurmontable. La traduction de cette difficulté prend alors la forme d'un dilemme entre la représentativité des dirigeants et l'efficacité des politiques publiques : tout se passe comme si la capacité d'action d'un gouvernement entraine en contradiction avec la nécessité de rendre compte à des électeurs dont les demandes sont de plus en plus nombreuses, contradictoires et difficilement lisibles »<sup>3</sup>.

Dans le cadre de ce travail d'histoire, nous ne pouvons nous abstraire de cette nouvelle approche, pour deux raisons. La première tient au fait que nous envisageons de caractériser des décisions au regard de principes philosophiques que sont la liberté, l'égalité, l'universalité. Or l'écart peut être immense entre ces décisions et ces principes qui les sous-tendent. Les premières ne résultent pas systématiquement des seconds. Entre la réalité bien concrète de la décision et l'abstraction du principe, des mécanismes souvent complexes s'installent. Les outils de la sociologie politique peuvent permettre, en faisant émerger ces mécanismes, de constituer un échelon intermédiaire entre des faits ou des événements et des principes. La seconde raison qui nous invite à prendre en considération cette approche politique constitue le fond de notre travail. Il s'agit de mettre en lumière ces mécanismes, de recenser les imbrications étroites entre l'Etat et la société civile, et de comprendre le rôle des diverses institutions qui influencent, de diverses manières, la décision. Bien évidemment, un travail historique ne peut se permettre de verser dans la prospective. Si la méthode retenue pour l'étude des décisions prend en compte l'émergence de cette nouvelle sociologie

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 5.

<sup>2</sup> LE GALES Patrick cité dans MULLER Pierre, SUREL Yves, 1998, *op. cit.* page 95.

<sup>3</sup> LECA Jean cité dans MULLER Pierre, SUREL Yves, 1998, *op. cit.* page 95.

politique, elle n'en est pas moins limitée à l'étude de faits. Il n'est pas question de viser un quelconque « souci d'opérationnalité ».

Nous nous bornerons donc à étudier les conditions d'émergence des décisions qui contribuent à la démocratisation de l'enseignement secondaire, en envisageant la décision comme un processus qui se construit dans le temps, dans certains contextes, en fonction des rapports de force entre les acteurs, des stratégies qu'ils déploient et des représentations qu'ils ont des buts à atteindre.

Ce travail va tenter de faire apparaître un déroulement en s'appuyant sur l'étude de différentes sources. Celles-ci vont constituer nos données empiriques : la presse, les archives syndicales, les textes officiels, les témoignages d'acteurs, les archives des cabinets ministériels, les travaux des différents organes consultatifs, les rapports des experts, les archives parlementaires. L'objet de ce travail est de dégager une cohérence ou peut-être des ruptures dans des mesures très diverses prises par les différents gouvernements des deux septennats de François Mitterrand. Il s'agit donc d'extraire des éléments des politiques éducatives qui renvoient à ce processus de démocratisation, de comprendre comment les décisions se prennent en dévoilant les forces qui les façonnent.

## Méthodologie

Nous nous inspirons de la méthode utilisée par Bertrand Ravon<sup>1</sup>. Devant l'imposante quantité de sources et archives existantes, il nous fallait choisir, c'est-à-dire sélectionner celles qui relevaient de notre définition du sujet. Partant d'un concept dont les configurations sont à définir, nous ne pouvions suivre les règles qui s'imposent à l'étude d'un événement, d'un personnage ou d'un thème défini, à savoir l'analyse exhaustive du matériau et le rappel d'une chronologie qui concerne tous les événements. Nous avons donc axé notre méthode de travail sur ces principes que nous livre Bertrand Ravon : « choix du matériau en fonction des données du problème ; focalisation de l'analyse sur les éléments susceptibles de le résoudre ; établissement de relations qui permettent cette solution »<sup>2</sup>. Evidemment, il ne s'agit pas d'utiliser des sources à titre « illustratif », ce qui constituerait un procédé méthodologique irrecevable. Gérard Noiriel<sup>3</sup> met d'ailleurs en garde qui tenterait de mener un travail

---

<sup>1</sup> RAVON Bertrand, *L'échec scolaire . Histoire d'un problème public*, Paris, In press édition, 2000.

<sup>2</sup> CASTEL Robert, « Présent et généalogie du présent : une approche non évolutive du changement » in *Au risque Foucault*, CGP, 1997, page 163.

<sup>3</sup> NOIRIEL Gérard, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine ?*, Paris, Hachette, 1998.

historique de rester vigilant à l'égard d'une éventuelle dérive de ce type. Le concept de démocratisation qui constitue l'axe de notre recherche nous invite donc à chercher dans l'éventail des politiques éducatives les décisions qui s'y rapportent. Nous n'avons pas engagé nos travaux *a priori* sur la base des constats et des « données objectives » que nous livrent la sociologie ou l'économie de l'éducation. Celles-ci nous auraient renvoyés à la question des déterminismes sociaux et des mécanismes pervers de fonctionnement du système éducatif, sans appréhender la question de la démocratisation telle qu'elle se pose aux protagonistes de la décision. Les éléments des politiques éducatives qui nous ont paru décisifs ont été sélectionnés à partir d'une lecture de la presse relative à l'éducation. Ce sont les événements qui apparaissaient dans « les débats publics » qui ont retenu notre attention dès lors que les tensions qui émanaient de ces débats renvoyaient aux trois axes que nous avons choisis pour décliner ce processus de démocratisation.

Nous avons relevé les événements qui intéressent notre sujet dans un premier temps à partir d'un dépouillement exhaustif de deux types de journaux : le mensuel *Le Monde de l'éducation* et le quotidien *Le Monde*. Par une lecture conjointe des bulletins syndicaux, nous avons prêté à certains événements des liens avec cette problématique de la démocratisation. Notons que la presse publique dans notre travail a un statut double. Elle permet de faire des liens entre des sources qui proviennent de centres d'archives éloignés les uns des autres car cet éloignement oblige à cibler des périodes-clés afin d'organiser la recherche. Par ailleurs, les journalistes spécialisés en matière d'éducation présentent des analyses de l'actualité qui, si elles sont évidemment partiales, n'en méritent pas moins d'être citées. La lecture parallèle de la presse syndicale permet de compléter leur approche.

Il fallait ensuite compléter ces premières sources utilisées, afin que notre travail ne se limite pas à une analyse de l'opinion des journalistes. Une étude des textes paraissant au *Bulletin officiel de l'éducation nationale* ou au *Journal officiel de la République française* vient confirmer ou infirmer les mises en oeuvre relatives aux décisions.

D'autres sources viennent préciser les renseignements que nous ont apportés ces premières sources. Elles varient en fonction des éléments retenus. Par exemple, lorsque nous nous interrogeons quant aux possibilités de démocratisation qu'offre une loi, les débats parlementaires, les rapports du Conseil économique et social et du Conseil supérieur de l'éducation<sup>1</sup> constituent un matériau essentiel afin d'apprécier les positions des acteurs et les

---

<sup>1</sup> Suite à la loi d'orientation du 10-07-1989, le CSE ( Conseil supérieur de l'éducation) remplace le CEGT (Conseil de l'enseignement général et technique) et le CSEN (Conseil supérieur de l'éducation nationale) qui fusionnent. Présidé par le ministre de l'Education nationale ou son représentant, il est le lieu dans lequel

enjeux de cette loi. Cependant, ces sources ne permettent pas toujours de situer les enjeux sous-tendant certaines décisions, notamment quand il s'agit de décisions relevant du domaine réglementaire qui ne prennent apparemment pas toute l'importance d'une loi alors qu'elles sont fondamentales dans la mise en œuvre du processus de démocratisation. Bien souvent, des innovations importantes relèvent de simples circulaires ou notes de service qui peuvent passer inaperçues parce qu'elles ne jouissent pas de la solennité qui accompagne une loi ou un décret. Le recours aux archives de cabinet des ministres devient de ce fait nécessaire. Elles permettent d'étudier comment la décision se prend car c'est dans ce lieu que convergent la plupart des contraintes et des revendications, qu'elles émanent d'autres ministères, des directions de l'administration ou des syndicats. La réception des syndicats par le ministre ou un membre de son cabinet prend une importance certaine avant le passage d'un texte devant le Conseil supérieur de l'Éducation. C'est à ce moment précédant la séance en Conseil que les syndicats, de manière moins officielle, font connaître leurs exigences et négocient ce qu'ils sont prêts à concéder et dans quelles conditions. Notons que les rapports d'experts convergent aussi vers ce lieu et sont soumis à la discussion des protagonistes de la décision.

Quand les archives de cabinet ne permettent pas de comprendre les conditions et les enjeux sous-tendant les décisions, nous avons recours à certaines sources orales à la condition que les protagonistes de la décision acceptent de nous accorder un entretien. Il est à mentionner qu'un SHE (Service d'histoire de l'éducation), rattaché à l'INRP (Institut national de recherches pédagogiques), rassemble des entretiens menés par Marie-Thérèse Franck et Pierre Mignaval. Cependant, de nombreux témoignages recueillis ne sont pas encore consultables. Leur consultation dépend de l'accord des témoins. Ce qui explique qu'il nous a été difficile d'aborder le fonctionnement de certains cabinets. D'une part, il apparaît que les membres du cabinet n'ont pas systématiquement versé leurs archives. Il n'est pas rare de trouver des courriers émanant de ces membres dans les archives de leurs successeurs. Ces membres se proposent de leur remettre les archives concernant des sujets précis. D'autre part, bien souvent ces mêmes membres ne désirent pas accorder d'entretien ou ont accordé des entretiens qui sont consignés au SHE, mais ont demandé un délai de consultation qui dépassait nos limites de temps. Nous nous sommes, dans ces cas, limités aux informations de la presse publique et syndicale et à des témoignages écrits de certains acteurs ou protagonistes de la décision, conscient des limites de notre travail.

---

s'expriment les différents partenaires de l'Éducation nationale, syndicats, parents d'élèves, élèves eux-même. La discussion de chaque texte donne lieu à un vote pour avis.

Par ailleurs, certains thèmes se rapportant à notre sujet ont déjà fait l'objet de travaux universitaires : Maîtrises, DEA, Thèses de doctorat. Nous avons utilisé ces précieux travaux, en nous appuyant sur les événements et les analyses qu'ils révélaient. Certains historiens ont publié les résultats de leur recherches et leur connaissance du sujet nous apporte des informations fondamentales, tant au niveau des connaissances événementielles que des analyses de certains processus.

Quoi qu'il en soit, le croisement des archives que nous avons mené, étayé par différents ouvrages entretenant des relations très proches avec notre sujet, caractérise la méthode que nous avons tenté de mettre en oeuvre.

Le second temps de ce travail nous a conduit à mesurer ce que les décisions qui résultent des luttes évoquées ont comme effet réel du point de vue de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Si l'étude de la construction des décisions est de notre point de vue nécessaire, elle ne peut se passer d'être confrontée à une autre réalité qui est celle de la mesure objective de leurs effets. Les approches scientifiques ont été largement sollicitées afin d'établir des bilans des actions menées. Nous avons eu recours aux travaux de l'IREDU, de la DEP (Direction de l'Evaluation et de la Prospective), des sociologues de l'éducation de divers horizons et aux rapports des Inspections générales.

Ainsi, pour chaque ministère, nous allons tenter de faire émerger une configuration singulière de la démocratisation de l'enseignement secondaire. En focalisant sur les conditions dans lesquelles sont prises les décisions relatives à ce processus, nous allons mettre en lumière les événements qui s'y rapportent, en faisant une large place aux acteurs et aux contraintes qu'ils rencontrent. Puis, nous tenterons de caractériser ces configurations selon les trois axes évoqués précédemment. Ce qui, en d'autres termes, revient à tenter de comprendre à quel équilibre correspond une configuration donnée sur les axes liberté/ égalité, universalité/ prise en compte des particularités et égalité formelle/ égalité réelle ?

Nous tenterons ensuite de mesurer les effets de ces décisions en ayant recours aux données objectives que nous livrent les approches scientifiques et d'en déduire des interprétations des causes de dysfonctionnement du système éducatif. En effet, une histoire politique concentre son étude sur les luttes entre les différents protagonistes de la décision. Elle peut apporter un regard original sur les causes d'un éventuel échec de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Néanmoins, elle s'inscrit dans un champ explicatif plus large de ces causes. Aussi se doit-elle d'être confrontée à d'autres hypothèses explicatives car si

elle peut permettre de compléter ce champ, elle n'en offre pas moins la possibilité de questionner les hypothèses variées qu'il nous propose.

## Plan

Nous allons dans ce travail proposer un scénario en deux parties, chacune d'entre elles étant caractérisée par un mouvement marqué par des intentions initiales fortes de démocratiser qualitativement l'enseignement secondaire. Ces intentions vont progressivement s'étioler, perdre de leur consistance. Nous tenterons de décrire les événements et les circonstances qui ont conduit à un échec relatif pour chacun des ces deux mouvements.

Il faut remarquer que ces mouvements se superposent aux deux septennats. Bien plus qu'un artifice qui consisterait à donner des bornes pour faciliter la lecture d'évolutions remarquables, le fait de superposer deux mouvements et deux septennats renvoie bien à une réalité empirique. C'est au long de chacun des deux septennats que s'étiolent des politiques initiales ambitieuses : le premier voit décliner les intentions fortes d'Alain Savary, le second est marqué à son début par une relance de la politique novatrice d'Alain Savary qui va elle aussi s'essouffler.

La première partie de ce travail qui s'intitule « Une politique nouvelle à l'épreuve des réalités » a pour objet de décrire le premier mouvement qui se déploie de 1981 à 1988. La seconde partie qui s'intitule « L'échec d'une relance » caractérise le second mouvement qui s'étend de 1988 à 1995 et que l'on peut prolonger jusqu'à la fin du ministère de François Bayrou qui s'achève le 4 juin 1997. Remarquons que sa politique dans le gouvernement d'Alain Juppé prolonge celle qu'il mène lors de la seconde cohabitation dans le gouvernement d'Edouard Balladur. C'est la raison pour laquelle nous poursuivrons l'étude des politiques jusqu'à ce mois de juin 1997.

Ainsi, deux premières parties tentent de décrire le déroulement de faits et de révéler les circonstances dans lesquelles la mise en œuvre de la démocratisation de l'enseignement secondaire a échoué.

A l'issue de cette approche événementielle, dans une troisième partie, nous tenterons d'analyser et d'interpréter les causes de l'échec d'intentions et de décisions qui devaient conduire à une démocratisation qualitative. Nous orienterons notre réflexion autour de deux axes. L'un consistera à tenter de mesurer la teneur de ce que nous qualifions *a priori* d'échec et cela grâce aux apports de l'économie et de la sociologie de l'éducation. Nous tenterons de mesurer les effets des décisions sur la démocratisation qualitative. L'autre axe tentera



d'interpréter, au-delà de la mesure de ces effets, les causes des dysfonctionnements du système éducatif qui conduisent à un échec de la démocratisation. Pour cela, nous confronterons les décisions prises et leurs effets à des théories ou hypothèses qui tentent de dégager des causes peut-être plus structurelles de ces dysfonctionnements. Il s'agira de préciser ce que peut apporter une histoire politique à un champ explicatif qui, dans les sciences de l'éducation, est déjà riche du regard de plusieurs disciplines. Mais nous tenterons aussi de montrer que cette histoire politique interroge certaines hypothèses de ce vaste champ.

Afin de questionner leur pouvoir explicatif, nous confronterons donc aux apports de notre histoire politique les théories et hypothèses suivantes : les deux théories fondatrices des recherches sociologiques contemporaines françaises, celle de Pierre Bourdieu et celle de Raymond Boudon ; l'hypothèse selon laquelle la discontinuité des actions des ministres successifs serait la source de nombreuses incohérences ; celle selon laquelle la part des références scientifiques dans les processus décisionnels serait trop faible, laissant l'idéologie guider les débats ; le postulat d'une histoire sociale qui rendrait les classes moyennes responsables du désintérêt dont sont victimes les classes populaires et enfin, la proposition d'une implication majeure des gouvernants dans l'échec du processus global de démocratisation. Cette liste constitue un ensemble d'hypothèses dont nous tenterons de vérifier le caractère explicatif au regard de l'échec ou de la réussite partiels des desseins fixés.





## UNE POLITIQUE NOUVELLE A L'EPREUVE DES REALITES

### Contexte

Le premier septennat laisse apparaître un premier mouvement qui s'étend du 10 mai 1981 au 12 mai 1988. Trois ministres de l'Education nationale se succèdent lors de cette période. Alain Savary est nommé à la tête de ce ministère le 25 mai 1981, Jean-Pierre Chevènement lui succède à partir du 19 juillet 1984 et René Monory, lors d'une première période de cohabitation, le remplace le 20 mars 1986 jusqu'au 12 mai 1988.

Notre attention portera sur des événements et des décisions qui renvoient au processus de démocratisation pour chacun de ces ministères. Nous tenterons de montrer comment leur action se lit au travers d'une acception originale de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Car si toutes les décisions que nous rapportons sont prises au nom de la démocratisation, cette dernière ne revêt pas toujours la même signification. Nous avons envisagé que le processus de démocratisation, s'il semble être irréversible, n'en est pas moins sujet à des tensions qui lui sont consubstantielles.

Nous avons, dans notre introduction, considéré trois axes sur lesquels ces tensions prenaient corps. Il s'agit des axes : liberté/ égalité ; prise en compte des particularités/ universalité ; égalité réelle/ égalité formelle. Nous nous proposons dans l'étude des décisions qui ont été prises lors de chaque ministère de définir une configuration singulière de la démocratisation en fonction des équilibres résultant de ces tensions. Il conviendra de tenter de comprendre comment cette configuration singulière de la démocratisation intègre la démocratisation qualitative, celle qui se donne pour objectif de mettre un terme à toute corrélation entre origine sociale et filière fréquentée.

Dans un premier temps, cette démocratisation qualitative est considérée comme une mesure reposant sur la volonté de valoriser l'égalité réelle des élèves au sein de l'enseignement secondaire. Tel est du moins le fondement de la politique de « discrimination positive » mise en oeuvre par Alain Savary. Cependant, ce principe va progressivement perdre de sa vigueur, entrant en concurrence avec d'autres principes constitutifs de la dynamique démocratique. Répondant dans une certaine mesure à des circonstances qui leur laissent peu

de marge de manœuvre, les deux ministres qui succèdent à Alain Savary, Jean-Pierre Chevènement et René Monory, vont, chacun à sa manière, mettre un terme à cette conception singulière de la démocratisation qualitative.

Nous nous proposons donc dans l'étude de ce premier septennat de montrer que les ministres qui succèdent à Alain Savary, portés au pouvoir dans des contextes particuliers, vont prendre des décisions qui renvoient à des conceptions de la démocratisation reposant sur des principes dominants différents. La tentative de mener à terme l'objectif de démocratisation qualitative va progressivement périlcliter pour laisser place à des configurations singulières de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Nous tenterons de montrer qu'elles peuvent être des interprétations et des modalités de mises en œuvre de la démocratisation qualitative alternatives à celles qu'Alain Savary avait proposées ou qu'elles peuvent tout simplement perdre de vue cet objectif initial.

## Le ministère d'Alain Savary

### Contexte

La gauche accède au pouvoir en mai et juin 1981. Elle dispose d'un temps suffisamment long devant elle puisque le Président de la République, François Mitterrand, dispose de la majorité à l'Assemblée nationale. Les socialistes cumulent à eux seuls 285 sièges sur 490. Les communistes disposent de 44 sièges, la droite et les non-inscrits de 161 sièges ( 62 pour l'UDF ; 88 pour le RPR et 11 pour les non-inscrits)<sup>1</sup>. Il est à remarquer que les socialistes, du strict point de vue de l'arithmétique, peuvent se passer du soutien des communistes puisqu'ils disposent de la majorité absolue. Cependant, François Mitterrand a bénéficié du report de voix communistes au second tour des présidentielles et cette gauche socialiste a un projet de politique éducative conséquent qui intègre un travail en commun avec les communistes. Ce travail est consigné dans *Le programme commun de gouvernement de gauche, propositions pour l'actualisation*<sup>2</sup> qui, en dépit des aléas des relations entre les deux partis, demeure. D'ailleurs, le *Projet socialiste, pour la France des années 1980*<sup>3</sup>, publié au premier trimestre 1980 - à quelques nuances près que nous commenterons ultérieurement - n'apporte rien de vraiment nouveau par rapport à ce document quant aux orientations susceptibles de guider la politique de l'éducation. Deux autres documents complètent celui-ci : *Les cent dix propositions de François Mitterrand*<sup>4</sup> et le *Plan socialiste pour l'éducation*<sup>5</sup>.

### *Les projets politiques*

*Le programme commun de gouvernement de gauche* adopté par les communistes, les socialistes et le mouvement des radicaux de gauche en 1972, puis revisité en 1978 rappelle en préambule les missions de l'éducation : « Former le travailleur, le citoyen et l'homme ». Il

---

<sup>1</sup> Source Internet : Alain Celard, Tableaux de la vie politique.

<sup>2</sup> *Le programme commun de gouvernement de gauche, propositions socialistes pour l'actualisation*, Paris, Flammarion, 1978.

<sup>3</sup> Parti socialiste, *Projet socialiste, pour la France des années 1980*, Paris, club socialiste du livre, 1980.

<sup>4</sup> *Manifeste, 110 propositions pour la France, Congrès extraordinaire du parti socialiste à Créteil*, le 24-01-1981.

<sup>5</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLOT Roger, *Libérer l'école : plan socialiste pour l'éducation nationale*, Paris, Flammarion, 1978.

annonce le recours à des lois de programmes pluriannuels pour développer l'Education nationale. Les points qui retiennent notre attention au regard de notre sujet sont les suivants : gratuité des études, des livres, des effets de sport et des transports scolaires ; aide sociale aux familles sur critères sociaux ; tronc commun pour tous jusqu'à la fin de la troisième ; prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à dix huit ans ; nationalisation des établissements d'enseignement privé ; unification progressive des collèges d'enseignement technique, des lycées techniques et des lycées classiques et modernes ; généralisation de la gestion tripartite dans l'éducation nationale ; corps unique de maîtres de la maternelle au baccalauréat ; création de centres pédagogiques universitaires pour la formation des maîtres.

Le plan socialiste pour l'éducation s'inscrit dans le cadre du programme commun de gouvernement de gauche. C'est ce qu'affirme Louis Mexandeau dans l'introduction du livre *Libérer l'école. Plan socialiste pour l'éducation nationale*<sup>1</sup>. Les orientations générales sont les suivantes : épanouir chaque personnalité ; apprendre la démocratie ; donner à tous les citoyens les connaissances nécessaires au fonctionnement démocratique des institutions politiques, économiques et sociales ; promouvoir une « école inégalitaire »<sup>2</sup> pour créer les conditions d'une véritable égalité ; créer un service unique et laïque de l'Education nationale ; généraliser la formation technique ; mettre en place un corps unique de maîtres de la maternelle au baccalauréat dans un centre spécialisé qui assurerait une formation pédagogique de qualité ; fusionner progressivement les lycées techniques et généraux en lycées polytechniques. Notre attention se porte aussi sur la promotion d'une « pédagogie progressiste »<sup>3</sup>. On peut noter la présence de tous les thèmes de la rénovation pédagogique : ouverture de l'école sur son environnement immédiat ; priorité à la découverte de l'actualité sur l'étude du passé ; primat du savoir-faire sur le savoir, du concret sur l'abstrait. Le but de cette orientation pédagogique est de ne pas pénaliser les élèves issus des milieux les plus défavorisés.

On peut remarquer que ce document développe des idées proches de celles du courant rocardien. Ce courant est remarquable au sein de la gauche par « ses aspects décentralisateurs, autogestionnaires, anti-autoritaires »<sup>4</sup>. Et malgré l'éviction de Michel

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 11.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 43.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 81.

<sup>4</sup> BERSTEIN Serge, BIANCO Jean-Louis, MILZA Pierre, *François Mitterrand. Les années du changement, 1981-1984*, Paris, Perrin, 2001. page 42. Les Assises du socialisme des 12 et 13 octobre 1974 permettent de réunifier le mouvement socialiste. Le PSU regagne le PS. Toutefois, ce courant du PS farouchement opposé aux communistes n'est pas sans poser problèmes au futur candidat qui devra conserver les points fondamentaux du programme commun et tenir bon face aux communistes d'une part et se préserver du danger que représente Michel Rocard, d'autre part.

Rocard de la direction du parti socialiste au début de la campagne qui précède les élections de 1981, des propositions et une philosophie qu'il ne renierait pas sous-tendent ce projet de politique éducative. En effet, il a été évincé de la direction du parti socialiste au congrès de Metz en 1979, à la suite d'un rapprochement entre Jean-Pierre Chevènement qui est plus proche du parti communiste et François Mitterrand. En avril 1977, au congrès de Nantes, un vif débat sur la nature du socialisme avait opposé Jean-Pierre Chevènement, inspirateur du CERES ( Centre d'Etude, de Recherches et d'Education Socialistes) et Michel Rocard. Ce dernier s'était montré extrêmement critique vis-à-vis de la culture traditionnelle de gauche, jacobine, centralisatrice, étatique, nationaliste et protectionniste et opposait une « deuxième gauche » plus ouverte à la régionalisation, à l'expérimentation, à l'autogestion.

Pierre Lévêque montre que le PSU a trouvé un relais à la fin des années 1960 dans la CFDT : « C'est finalement à la CFDT que leur audience [celles des membres du PSU] est la plus grande... »<sup>1</sup>. Les conceptions anti-autoritaires, décentralisatrices, autogestionnaires sont en effet largement défendues par ce syndicat. On peut remarquer la présence de membres du SGEN-CFDT dans « la commission éducation du parti socialiste » qui a travaillé à ce projet. On retrouve entre autres, Jean-Louis Piednoir qui a été responsable syndical au SGEN jusqu'en 1973, qui rejoint le parti socialiste en 1973. Il participe à l'équipe de Louis Mexandeau chargée du projet socialiste d'éducation, en tant que « secrétaire de la commission éducation, chargé de l'aspect programmatique »<sup>2</sup>. Certes, il juge que les gauchistes sont devenus de « forts droitiers »<sup>3</sup> et entend marquer son indépendance par rapport à ces derniers. Cependant, ce n'est probablement pas trahir Jean-Louis Piednoir que d'affirmer qu'il est porteur d'idées développées au SGEN et que ce syndicat défend des propositions qui sont proches de cette « deuxième gauche », dont les origines peuvent être rattachées à la présence de membres du PSU au sein du parti socialiste.

Il semblerait donc que l'on retrouve dans ce plan socialiste certaines influences du SGEN et du PSU, même si Louis Mexandeau<sup>4</sup> ne cite que la FEN parmi les organisations syndicales consultées pour élaborer ce projet. Paradoxalement, si en cette période, les hommes se sont éloignés de ces institutions – Jean-Louis Piednoir du SGEN en 1975, Michel Rocard du PSU en 1974 et de la direction du parti socialiste en 1979, après le congrès de Metz – une proximité des idées semble parfois remarquable entre le courant de Michel Rocard au

---

<sup>1</sup> LEVEQUE Pierre, *Histoire des forces politiques en France de 1940 à nos jours*, Paris, Armand Colin, page 156.

<sup>2</sup> COGEZ Bruno, Entretien avec Jean-Louis Piednoir du 31-05-1996, annexé au Mémoire de Maîtrise, *Les ZEP, origines, projets, mise en place, 1966-1985*, sous la direction d'Antoine PROST, Paris I, 1995- 1996.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLIOT Roger, 1978, *op. cit.* page 11.



parti socialiste, les revendications du SGEN-CFDT et ce projet d'éducation socialiste. Des idées semblent alors avoir été véhiculées par des hommes en dépit de la position de ceux-ci au moment de la publication de ce projet.

Cependant, nous nous devons de remarquer que cette influence n'est pas unique. Claude Lelièvre<sup>1</sup> note pour sa part que Louis Mexandeau est plus proche du groupe minoritaire de la FEN, de tendance communiste. Au regard de l'organisation de l'école, il ne se situe pas dans l'axe des propositions du groupe majoritaire de la FEN, de tendance socialiste. Le plan socialiste mentionne « une école de base » comprenant une éducation préscolaire, un cycle fondamental et un cycle polytechnique, alors que le projet de la FEN, notamment du SNI-PEGC propose de mettre en place une « école fondamentale ». Nous verrons ultérieurement qu'il s'agit d'une distinction qui n'est pas minime, tant au niveau de la formation des maîtres que des finalités prêtées à l'école.

Les cent dix propositions du candidat à la présidence de la République, quant à elles, apparaissent en fait « comme un simple catalogue de mesures concrètes dont l'exégèse se trouve dans le Manifeste adopté par le parti socialiste ».<sup>2</sup> Il est dit en préambule de ces « 110 propositions pour la France » qui sont jointes au Manifeste : « Le Manifeste esquisse le programme de gouvernement qu'il conviendra de mettre au point lors des élections législatives [...] Les propositions sont reprises cependant afin de procurer à l'opinion un document récapitulatif aussi complet que possible ». Il s'agit donc dans ce Manifeste de l'engagement d'un éventuel futur gouvernement qui commence à prendre ses responsabilités. Les cent-dix propositions sont celles de François Mitterrand qui s'engage personnellement. Certes, il est « désigné » par le parti socialiste, mais l'exercice du pouvoir nécessite une responsabilité qu'il ne peut engager qu'en son nom.

Il est question tout d'abord de créer le GSPULEN (Grand Service Public Laïque et Unifié de l'Education Nationale) et d'ouvrir l'école sur le monde. Le renouvellement de la pédagogie s'avère aussi être un axe important de la politique envisagée, de même que le renforcement des disciplines critiques que sont l'histoire et la philosophie. Par ailleurs, les effectifs des classes doivent être limités à vingt cinq élèves.

On peut donc constater dans ces trois sources, malgré leurs origines diverses, des points de vue partagés. Mais une exégèse plus fine de ces textes nous amène à faire quelques remarques qui tendent à faire apparaître des divergences ou des ombres dans l'harmonie du

---

<sup>1</sup> LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, *L'école des présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Editions Odile Jacob, 1995, page 335.

<sup>2</sup> BERSTEIN Serge, BIANCO Jean-Louis, MILZA Pierre, *François Mitterrand. Les années du changement*, Paris, Perrin, 2001, page 80.

tableau dressé. D'une manière générale, le statut de ces cent dix propositions du fondateur, leader, candidat du parti socialiste entend marquer une certaine indépendance au regard du Manifeste. Certains éléments laissent aussi deviner quelques divergences ou l'existence de propositions peut-être trop générales pour devenir l'objet d'une application consensuelle.

La « nationalisation » des établissements d'enseignement privé revendiquée dans *le programme commun* peut compter au nombre de ces éléments. Elle est l'objet d'un euphémisme révélateur et se transforme en « création du SPULEN » dans les autres documents : le projet socialiste, le plan pour l'éducation et les 110 propositions de François Mitterrand. Les modalités de sa mise en œuvre non encore clairement explicitées peuvent laisser deviner un consensus apparent qui risque de se déchirer au moment de la mise en œuvre de ce projet.

Par ailleurs, on peut noter que *Le programme commun du gouvernement de gauche*, s'il s'accommode d'une gestion tripartite des différents niveaux de l'Éducation nationale, mentionne que celle-ci « ne portera pas atteinte aux responsabilités et prérogatives essentielles qui incombent en dernier ressort au pouvoir politique »<sup>1</sup>. Ne s'agit-il pas d'une approche plus centralisatrice que celle des projets socialistes dans lesquels revient de manière récurrente le souci de « l'autogestion » ? Le *Plan socialiste pour l'éducation* va même jusqu'à dénoncer les menaces pesant sur la nation française qui sont « le résultat d'un excès et non d'un défaut de centralisation »<sup>2</sup>. Le *Projet socialiste, pour la France des années 1980*, pour sa part mentionne que l'école est un « lieu privilégié de la démocratie autogestionnaire »<sup>3</sup>. Cette nuance, si tant est que l'on puisse considérer ainsi ce constat, n'est-elle pas une traduction de ce clivage à gauche entre le courant de Michel Rocard et celui de Jean-Pierre Chevènement, même si ce dernier est le rédacteur de ce *Projet socialiste*, et que, selon Serge Berstein, le document reste « fortement marqué de l'orthodoxie traditionnelle marxiste »<sup>4</sup> ?

Ainsi, cette apparente unité autour de la question scolaire se doit-elle d'être nuancée. Sur le fond, des divergences sont bien présentes. Elles pourront probablement expliquer certains événements qui apparaissent comme des ruptures dans les politiques menées par la gauche socialiste.

Cependant, ces orientations politiques ne constituent pas, à elle seules, les bases sur lesquelles la gauche peut et doit s'appuyer. Les propositions d'un parti constituent certes une

---

<sup>1</sup> *Programme commun du gouvernement de gauche*, 1978, *op. cit.* page 32.

<sup>2</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLIOT Roger, 1978, *op. cit.* page 86.

<sup>3</sup> Parti socialiste, 1980, *op. cit.* page 285.

<sup>4</sup> BERSTEIN Serge, MILZA Pierre, BIANCO Jean-Louis, *François Mitterrand. Les années du changement, 1981-1984*, Paris, Perrin, 2001, page 78.

base d'orientation mais, avant toute mise en œuvre d'une politique, il faut considérer les réflexions et revendications de la société civile, en particulier celles des organisations représentatives des enseignants.

### *Les projets des syndicats*

#### Les lieux de l'action syndicale

Les syndicats sont représentés dans des instances officielles de consultation. Dans les commissions paritaires, ils ont à traiter généralement des problèmes concernant le statut des enseignants, les questions relevant de leur rémunération, de leur mouvement... Au CEGT (Conseil de l'Enseignement Général et Technique)<sup>1</sup> et au CSEN (Conseil Supérieur de l'Education Nationale), ils émettent des avis sur les textes de nature réglementaire ou législative qui concernent l'éducation : réformes ou transformations des structures de l'Education nationale, créations de diplômes, changements de programmes. Au CES (Conseil Economique et Social), ils se prononcent avec les partenaires économiques et sociaux sur tous les projets et propositions de lois. Mais les syndicats sont aussi convoqués à « des tables rondes » ou parfois individuellement pour préparer les décisions concernant l'Education nationale. Il n'est pas rare de constater dans les archives des cabinets ministériels que des négociations ont lieu avec les directeurs des cabinets des ministres ou certains conseillers des ministres, avant que les textes ne soient soumis au Conseil de l'enseignement général et technique ou au Conseil supérieur de l'éducation nationale. De ce fait, les textes proposés à l'avis de ce Conseil ont déjà fait l'objet d'une première tentative de conciliation. Par ailleurs, les syndicats sont représentés au Conseil d'administration des établissements et localement, ils interviennent sur les orientations que prend l'établissement. Dans le contexte d'autonomie croissante laissée à ces établissements qui caractérise cette période, nous pouvons noter que l'action syndicale est aussi remarquable à ce niveau. Cependant, cette action est difficile à cerner du point de vue de notre sujet. Notons simplement que l'on peut parfois constater des distorsions entre les positions nationales et les positions locales. Il n'est pas rare de voir des syndicats opposés au niveau national, faire cause commune au niveau local. Mais, dans le cadre de ce travail, nous nous attacherons essentiellement aux organisations nationales, même

---

<sup>1</sup> Le Conseil de l'enseignement général et technique fusionne avec le Conseil supérieur de l'éducation nationale pour devenir le CSE (Conseil supérieur de l'éducation) à la suite de la loi d'orientation du 10-07-1989.

si parfois nous avons recours à des événements locaux pour étayer ou nuancer notre démonstration.

L'objet de cette description est simplement de montrer que les syndicats, par les différents échelons qu'ils investissent au niveau de la prise de décision dans l'Education nationale, sont des organisations prépondérantes. Les institutions dont ils font partie ainsi que les modalités de leurs interventions restent autant d'éléments à étudier afin de comprendre ce qu'est leur action au niveau de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Il convient donc d'analyser les valeurs qu'ils véhiculent et les propositions qu'ils adressent aux ministres afin de transformer le système éducatif.

### Trois syndicats singuliers.

Trois projets singuliers sont remarquables par leur interprétation différente de ce que devrait être une politique de gauche pour l'éducation. Notre analyse dans ce travail nous conduit à focaliser sur trois syndicats, d'une part, parce qu'ils sont largement représentatifs de la population enseignante et d'autre part, parce que ce travail doit s'inscrire dans des limites de temps. Or un travail exhaustif sur toutes les organisations syndicales nous conduirait à dépasser ces limites. Parmi ces syndicats, deux d'entre eux font partie de la FEN (Fédération de l'Education nationale) qui regroupe en 1980, 550 000 adhérents<sup>1</sup>. Le premier est le SNI-PEGC (Syndicat National des Instituteurs et des Professeurs d'Enseignement général des Collèges). Il compte 320 000 adhérents en 1975 et ses effectifs commencent à chuter considérablement à partir de 1982, il ne compte plus que 206 000 syndiqués en 1985. Il syndique 50 à 60% de la profession et obtient environ 70% des voix aux élections professionnelles. Remarquons qu'il est surtout présent dans le premier degré à peine concurrencé par le SGEN ( en 1982, le SNI compte 77,9% des sièges à la commission paritaire nationale du premier degré, contre 12, 9% pour le SGEN). En ce qui concerne le second degré, une commission paritaire académique a été mise en place en 1970 pour représenter les PEGC (Professeur d'Enseignement Général de Collège) et dans cette commission, le SNI est concurrencé par le SNC (Syndicat National des Collèges), mais il demeure majoritaire aux élections de 1982 (100 sièges pour le SNI, 9 pour le SGEN et 52 pour le SNC).

---

<sup>1</sup> Ce chiffre est extrait de MOURIAUX René, *Le syndicalisme enseignant en France*, Paris, PUF, 1996, page 122.

Trois tendances structurent ce syndicat : UID (Unité, Indépendance et Démocratie) ; UA (Unité et Action) ; EE (Ecole émancipée). La tendance de sensibilité socialiste, UID, y est majoritaire, de même que dans les instances dirigeantes de la FEN. Nous aurons ultérieurement l'occasion d'observer que cette majorité socialiste du syndicat n'est pas sans incidence sur la sobriété et la mesure de ses réactions face aux propositions des ministres socialistes. Exception faite de la question laïque qui constitue un axe majeur de ses revendications<sup>1</sup>, on peut remarquer une attitude moins radicale que celle du SNES face aux propositions de réformes émanant des ministres socialistes. Cependant, cette bienveillance à leur égard va progressivement s'étioler jusqu'à la scission de la FEN en 1992, date à partir de laquelle la FSU (Fédération Syndicale Unitaire), née de cette scission et emmenée par le SNES, va devenir l'organisation la plus représentative des enseignants, y compris dans l'école primaire et le collège qui étaient jusqu'à présent le bastion du SNI-PEGC<sup>2</sup>.

Le second syndicat est le SNES (Syndicat National des Enseignements du Second Degré) dont la tendance dominante, UA, est de sensibilité communiste. Il compte environ 80 000 adhérents en 1982. Il est présent dans le second degré, dans les commissions paritaires nationales des professeurs certifiés et agrégés (en 1982, le SNES compte 48,4% des sièges et le SGEN 21,9%, pour les agrégés ; 54,2% des sièges et le SGEN 20,3%, pour les certifiés)<sup>3</sup>.

Il est à remarquer que la tendance UID risque de perdre la direction de la FEN, par le simple jeu de l'extension plus rapide des corps de l'enseignement secondaire - notamment des certifiés – pour lesquels le courant dominant est UA. Sociologiquement, l'évolution du monde éducatif est défavorable aux instituteurs et aux PEGC dont les effectifs plafonnent, tandis que la prolongation des études dans l'enseignement secondaire (qui sera accélérée par la politique des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat) favorise le SNES.

Un troisième syndicat, le SGEN (Syndicat Général de l'Education Nationale) constitue une branche de la CFDT ( Confédération Française Démocratique du Travail). Il compte en 1980, 47 040 adhérents<sup>4</sup>. Son originalité, par rapport aux deux autres syndicats de la FEN, tient au fait que son champ de syndicalisation n'est pas fonction du diplôme de ses

---

<sup>1</sup> La plupart de ses bulletins, *L'école libératrice*, au début des années 1980 comportent une rubrique qui traite de la laïcité.

<sup>2</sup> Selon une « note du ministère de l'Education nationale » citée dans GEAY Bertrand, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La découverte, 1997, page 9, la FSU compte aux élections professionnelles de 1997, 39,4% des sièges contre 32,1% pour la FEN dans le premier degré ; 53,1% des sièges contre 9,4% pour la FEN dans le second degré, le SGEN comptant respectivement 10,6% et 12,8% des sièges dans le premier et second degré, FO, 6,7 et 6,1%.

<sup>3</sup> Ces résultats relatifs aux élections professionnelles sont extraits de la thèse de ROBERT André D., 1989, *op. cit.* pages 17 à 22.

<sup>4</sup> MOURIAUX René, 1996, *op. cit.* page 123.

adhérents et du lieu dans lequel ils travaillent. C'est un syndicat général qui rassemble dans une même structure tous les enseignants de la maternelle à la terminale. Même s'il compte moins d'adhérents que les deux autres syndicats, dans le premier comme dans le second degré, il est très actif dans les négociations et son influence est loin d'être négligeable.

### Les projets des syndicats.

Le congrès de la FEN, en février 1980, s'est prononcé en faveur d'une « école de la formation permanente ». Il s'agit avant tout du principe d'un droit permanent à l'éducation. Cependant des divergences au sein de la fédération sont notables. Les synthèses des projets qu'elle entend proposer sont bien souvent difficiles à réaliser.

Le SNI-PEGC envisage pour l'école un projet dont le titre « Ecole fondamentale »<sup>1</sup> est rendu public le 4 juin 1973. Il est précisé en 1976 dans un ouvrage qui s'intitule *Pour qu'il soit encore temps*<sup>2</sup>. Ce titre « Ecole fondamentale » n'est pas sans rappeler la mission que le syndicat entend donner à cette institution. Dans la tradition républicaine, l'école constitue le fondement de la République, ce régime politique qui entend rompre avec le passé. L'instituteur est celui qui instruit, mais aussi celui qui institue cet ordre nouveau en faisant en sorte que les citoyens, reconnus depuis peu comme tels, ne regrettent pas leurs anciens maîtres. L'école devient un instrument de libération de l'homme. C'est parce que l'instruction permet une émancipation de l'homme qu'elle constitue un outil de libération, de formation du citoyen ; c'est par un arrachement à ses croyances que celui-ci devient libre et capable de participer à la gestion de la Cité.

Réactualisée, cette pensée qu'André Robert qualifie de « voie socialiste pour l'éducation »<sup>3</sup> - parce qu'elle s'inscrit dans une troisième voie entre la voie capitaliste critiquée et la voie de type socialiste soviétique également refusée - se traduit par la volonté de prolonger cette mission au-delà de l'école primaire. En premier lieu, un maître unique et polyvalent, tel qu'il fonctionne dans le primaire, doit prendre en charge les élèves jusqu'à l'école moyenne ( le collège). On peut d'ailleurs noter que cette possibilité est envisagée sous un angle un peu différent dans le *Plan socialiste pour l'éducation nationale* et n'est pas reprise dans le *programme commun*. Considérant à l'instar des autres syndicats que l'entrée en sixième constitue une rupture qui perturbe l'élève, le SNI-PEGC propose que le collège fonctionne selon une organisation proche de l'école primaire. « Constatant la diversité des

---

<sup>1</sup> « Les projets pédagogiques des syndicats enseignants », *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981.

<sup>2</sup> *Pour qu'il soit encore temps*, Paris, Editions Sudel, 1976.

<sup>3</sup> ROBERT André, 1989, *op. cit.* page 191.

enfants et l'admettant comme une réalité biologique », il propose dans un second temps, de substituer à la notion de « retard scolaire » celle de « rythme d'acquisition ». Il entend donc partager la durée de la scolarité élémentaire en « cinq niveaux » au lieu de cinq ans et celle du cycle d'orientation en « quatre niveaux » au lieu de quatre ans. L'actuel collège serait donc constitué d'un tronc commun auquel s'ajoudraient des « bancs d'essai » en sixième et en cinquième, et des « options » en quatrième et troisième. Une refonte des programmes accompagnerait cette réorganisation des relations entre école élémentaire et école moyenne, fondues dans un même ensemble. Les enseignants seraient formés en trois ans dans des « Instituts départementaux d'éducation » dont le statut juridique se rapprocherait des IUT (Instituts Universitaires de Technologie) et la formation qu'ils recevraient serait semblable à celle qui est dispensée dans les écoles normales.

Le SNES, quant à lui, propose son programme en 1981 dans un supplément au bulletin *L'Université syndicaliste*<sup>1</sup>. Ce supplément comporte une introduction qui fait mention des travaux du syndicat depuis 1967-1968, date à laquelle la Commission administrative du nouveau SNES a changé de majorité au profit de la tendance UA (Celle-ci ayant remporté les élections professionnelles de 1967 au détriment de la tendance autonome qui devient en 1971, UID). Son projet s'intitule l' « Ecole progressive ». Il se caractérise par sa volonté de rompre avec le fonctionnement traditionnel de l'école primaire. Puisque les élèves éprouvent des difficultés lorsqu'ils entrent en sixième, difficultés qui se répercutent sur l'ensemble de la scolarité au collège, il convient de les préparer dès l'école primaire au type de fonctionnement des lycées. Le syndicat propose une organisation du système en trois cycles, fondée sur l'idée d'une « école progressive »<sup>2</sup> : « Ecole de base » de six à douze ans, « Ecole moyenne » de douze à seize ans et « Cycle terminal » de seize à dix-huit ans. Dans le cycle de base, le maître serait remplacé par une équipe pédagogique composée d'enseignants spécialisés pour chacune des disciplines enseignées. Notons d'ailleurs que *le programme commun de gouvernement de la gauche* envisage aussi cette éventualité de faire intervenir des enseignants spécialisés dès l'école primaire. Le cycle moyen se caractériserait par un enseignement commun, le contenu des enseignements étant révisé avec notamment l'introduction de la technologie et une plus large place laissée aux enseignements manuel et esthétique, et à l'éducation physique. Le cycle terminal prolonge cet ensemble. Après la classe de seconde où un « noyau commun de disciplines s'articule à un enseignement optionnel susceptible

---

<sup>1</sup> Supplément à *L'Université syndicaliste* N°7, 22-10-1981.

<sup>2</sup> *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981, *op. cit.*.

d'amorcer la détermination ultérieure mais de façon non irréversible »<sup>1</sup>, le cycle terminal « décloisonné » débouche sur trois possibilités : formation universitaire ; qualifications ouvrant sur la vie professionnelle ou l'université ; vie professionnelle, l'élève ne quittant pas le lycée sans une qualification.

Ces mesures doivent s'accompagner d'une diminution progressive des effectifs d'élèves par classe pour les amener à ne pas dépasser le nombre de vingt cinq. De plus, sont prévus des « enseignements de soutien et de rattrapage dans toutes les matières ». Des décharges de service sont également prévues, notamment pour le professeur principal chargé de la coordination. Enfin, le SNES reste très attaché au « contenu scientifique des enseignements ». Entendons par ceci qu'il défend la qualité des savoirs à laquelle la nécessité pédagogique ne peut en aucun cas se substituer, même si le syndicat prétend valoriser les pédagogies actives. D'ailleurs, cette référence aux pédagogies actives dans les discours du syndicat n'a-t-elle pas pour but d'apporter la preuve de sa réflexion dans un domaine que les instituteurs considèrent comme leur « chasse gardée » ?

Il propose une formation des maîtres qui réponde à cette exigence. Une formation universitaire du niveau de la maîtrise est nécessaire, renforcée par une formation psychopédagogique « à caractère scientifique », en liaison avec les UER (Unités d'Enseignement et de Recherche) des sciences de l'éducation, que prolongerait une formation continue.

Une remarque s'impose néanmoins à l'issue de la présentation des projets des deux syndicats. Tous deux prétendent se situer dans le prolongement du plan Langevin-Wallon. Le principal point d'affrontement entre ces deux syndicats réside dans l'interprétation qu'ils font du devenir de l'école moyenne. A la distinction entre primaire et secondaire, la commission de réforme avait proposé de substituer une division selon l'âge des enfants : l'école maternelle de trois à six ans ; le premier cycle de six à onze ans ; le second cycle de onze à quinze ans ; le troisième cycle de quinze à dix-huit ans. Or, pour le SNI-PEGC, il s'agit de ne pas opérer de rupture en termes de degré, entre la phase de l'école élémentaire et celle qui la suit immédiatement. Pour le SNES, il s'agit de créer un premier cycle du second degré. Comme le fait remarquer André Robert, « le plan Langevin-Wallon donne en fait raison ou tort à l'un ou à l'autre. Il semble en effet établir une coupure à l'âge de onze ans à la fin du premier cycle, et conforter ainsi la conception du SNES, mais il appelle « second cycle du premier degré » la

---

<sup>1</sup> *Ibid.*



période de scolarité entre onze et quinze ans, en la rendant solidaire de l'école élémentaire, ce sur quoi peut s'appuyer le SNI sans détournement de sens »<sup>1</sup>.

En revanche, il apparaît que seul le SNES s'inscrit dans la perspective du plan en proposant une obligation scolaire jusqu'à dix-huit ans, le SNI-PEGC se contentant de l'obligation jusqu'à seize ans, comme cela est prévu par la réforme Berthoin. Nous verrons que ce dernier syndicat transformera ultérieurement son projet et qu'il proposera une prolongation de la scolarité jusqu'à dix-huit ans.

Le SGEN, à la suite de la crise de mai 1968, connaît des luttes internes pour la conquête de la direction de l'organisation. Il propose en 1982 une stratégie d'innovation du système éducatif. Celle-ci s'est construite dans une chronologie qui se distingue de celle des autres syndicats ; il présente d'abord le projet d'école moyenne en 1974, puis celui de l'école de base en 1977 et enfin celui d'un « Cycle terminal polyvalent » en 1980. Les thèmes emblématiques de ce syndicat concernent en premier lieu la formation des maîtres et le travail en équipes pédagogiques. Ce travail doit être autonome et ne saurait, ni dans le premier ni dans le second degré, être soumis à une autorité, qu'elle émane des inspecteurs ou de toute hiérarchie susceptible de véhiculer des principes idéologiques.

Le syndicat partage d'ailleurs la position du SNES et propose un corps unique de maîtres, formés en cinq années après le baccalauréat, et intervenant dans le cadre d'une équipe pédagogique. Selon ce syndicat, « le modèle d'un maître polyvalent pour une classe n'est plus la référence »<sup>2</sup>. Mais c'est probablement son interprétation de la mission de l'école qui diverge le plus de celle des deux autres syndicats. En effet, pour ce syndicat, « l'école contribue à transformer la division technique du travail en division sociale et à maintenir la structure hiérarchique et autoritaire du système social ; elle contribue à faire accepter le système hiérarchique et sa justification idéologique, et par conséquent, à intégrer les individus dans la société capitaliste »<sup>3</sup>. Cependant, tout en reconnaissant que « l'on ne peut présumer de ce que sera l'école socialiste », le SGEN propose d'aménager l'école de base, l'école moyenne et le cycle terminal et polyvalent. Dans l'école de base, il propose deux cycles, celui de la petite enfance à partir de deux ans et le cycle élémentaire de six à onze ans. Le redoublement est interdit au cycle élémentaire et une attention particulière est apportée à l'architecture des locaux qui doit être propice aux apprentissages. L'école moyenne ne doit pas occasionner de rupture avec l'école de base et la liaison avec cette école est en quelque

---

<sup>1</sup> ROBERT André D., 1989, *op. cit.* page 205.

<sup>2</sup> *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981, *op. cit.*.

<sup>3</sup> *Ibid.*

sorte assurée par la formation sensiblement plus spécialisée des maîtres. Il se situe ainsi dans la perspective du SNI, mais aussi de celle du SNES puisque les maîtres sont formés en cinq ans après le baccalauréat. La culture technologique occupe une place importante dans la formation au niveau de cette école moyenne : d'une part, parce qu'elle s'inscrit dans une perspective préprofessionnelle et d'autre part, parce qu'elle permet, si elle n'est pas appauvrie dans ses contenus, une analyse critique de l'organisation de la société et du fonctionnement des structures sociales. Si le syndicat se prononce en faveur d'une alternance entre les entreprises et l'école, elle doit être strictement encadrée par l'école.

Par ailleurs, refusant « la notion d'élève type et de programme unique applicable à une classe d'âge », il propose pour l'école primaire des « objectifs » qui se substitueraient aux programmes, et pour l'école moyenne des « noyaux éducatifs » déterminés au niveau national, tandis que des projets seraient élaborés par chaque établissement pour offrir des options aux élèves.

Les propositions de ce syndicat concernant l'organisation du système éducatif sont originales. S'il se satisfait volontiers d'une obligation scolaire jusqu'à 16 ans, alors que le SNES entend la prolonger jusqu'à 18 ans, il souhaite que le cycle terminal et polyvalent ne soit pas imposé aux élèves, mais qu'il soit davantage vécu par eux comme une nécessité. La formation continue doit être la quatrième composante de « ce système global d'éducation permanente ».

Attentif aux différences culturelles, sociales ou linguistiques entre les élèves, il affirme que « l'autogestion implique la fin du modèle unique d'éducation et de culture »<sup>1</sup> et il préconise la création des « zones d'éducation prioritaire », là où les situations d'échec scolaire sont les plus patentes.

Chaque syndicat exprime donc une conception de l'école qui lui est propre. Cette conception est inséparable d'une interprétation particulière du fonctionnement de la société et même d'un projet de société plus global. Les moyens à mettre en œuvre sont fonction de cette analyse et de ce projet ; la formation des maîtres, mais aussi les contenus d'enseignement et les structures adoptées par les établissements scolaires constituent donc des enjeux qui correspondent à des conceptions divergentes de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Véhiculées par des syndicats dont les tendances politiques sont plus ou moins proches de celles des ministres en place, ces conceptions doivent alors être l'objet de négociations afin d'être prises en compte. Il semble dès lors inévitable pour chaque ministre

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

de composer avec ces forces sociales dont les propositions sont sur de nombreux points difficilement conciliables et lui demandent bien souvent de se livrer à des exercices d'équilibre délicats. Cependant, elles constituent aussi des ressources et des propositions novatrices pour faire face à ce problème de la démocratisation.

C'est en s'appuyant sur ces propositions que sont les projets politiques - le plan socialiste pour l'éducation, le programme commun du gouvernement et les cent-dix propositions de François Mitterrand - et sur les propositions des syndicats qu'Alain Savary engage son action. C'est en tant qu'arbitre devant respecter un certain équilibre entre des revendications parfois contradictoires, mais aussi en tant qu'homme de conviction et d'expérience qu'il doit faire des choix dans la mise en œuvre de la politique éducative du gouvernement.

## Alain Savary

Alain Savary adhère à la SFIO (Section Française de l'Internationale Ouvrière) en 1945. S'il ne cache pas une certaine sympathie pour le général de Gaulle, ses « convictions de gauche sont indéniables »<sup>1</sup>. Mais, selon Maryvonne Prévot, il reste un « socialiste à la marge »<sup>2</sup> et entretient un « rapport complexe avec le parti »<sup>3</sup>. Il est au cœur des ruptures avec la SFIO et participe à la longue reconstruction du parti socialiste qui voit le jour au congrès d'Epinay du 11 au 13 juin 1971.

Il a été, sous le gouvernement de Guy Mollet, Secrétaire d'Etat aux affaires marocaine et tunisienne, avant de démissionner le 25 octobre 1956, en raison de son désaccord avec la manière dont la question algérienne se traitait. En septembre 1958, avec les minoritaires de la SFIO, il fonde avec Edouard Depreux le PSA (Parti Socialiste Autonome) afin de faire face à une SFIO qui s'est compromise dans sa politique algérienne et dans un ralliement à la cinquième République, après une longue participation à « la troisième force ». En avril 1960, le PSA se lie avec l'UGS (Union de la Gauche Socialiste), regroupant depuis 1956, des communistes déçus du stalinisme et quelques chrétiens pour fonder le nouveau PSU (Parti Socialiste Unifié). Cependant, bien que l'opposition à la guerre d'Algérie puisse constituer des liens entre ses membres, ce parti connaît de nombreux problèmes internes,

---

<sup>1</sup> PREVOT Maryvonne et MORIN Gilles, « Alain Savary et le socialisme » in *Alain Savary : politique et honneur*, Paris, Presses de Sciences Po, coordonné par Serge HURTIG, page 53.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 55.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 57.

notamment à cause des laïcs et des chrétiens qui, depuis la loi Debré du 23 décembre 1959, voient s'aiguiser leur méfiance réciproque. En 1963, Alain Savary quitte le PSU.

Il entre alors dans l'aventure des clubs et fonde l'association « Socialisme et Démocratie ». Cette période d'engagement au sein de la gauche non communiste est pour lui riche de débats et d'actions. Mais il ne cache pas son intention de militer à nouveau dans une formation socialiste.

La première élection du président de la République au suffrage universel conduit Alain Savary à participer à la FGDS ( Fédération de la Gauche Démocrate et Socialiste) qui permet à François Mitterrand de mettre le général de Gaulle en ballottage le 19 décembre 1965. Mais la FGDS ne résiste pas à la crise de 1968 et elle cesse d'exister le 7 novembre 1968. Alain Savary fait alors partie de ceux qui vont fonder le Nouveau Parti Socialiste à Alfortville en mai 1969 et à Issy-les-Moulineaux en juillet 1969. Il en devient le premier secrétaire.

L'unité socialiste est donc manquée en 1968 avec l'éclatement de la FGDS. Elle serait possible à une condition, celle de la convergence des positions du Nouveau parti socialiste et de la CIR (Convention des institutions républicaines) dont François Mitterrand est le fondateur. Les positions des deux organisations sont semblables<sup>1</sup>. La CIR reconnaît « l'existence de la lutte des classes ». Elle opte pour un « socialisme du possible ». C'est le « contrat socialiste » dont la finalité n'est pas « d'aménager le système capitaliste », mais de le remplacer, grâce à une extension rapide d'un « secteur socialisé », à la mise en œuvre du « principe d'autogestion » et à l'application d'un plan démocratiquement élaboré, mais dont le « marché resterait régulateur »<sup>2</sup>. Pour le Nouveau Parti Socialiste, « il ne s'agit pas d'aménager le système mais de lui en substituer un autre » par « la socialisation progressive des moyens d'investissement, de production et d'échange », et par l'accès de tous à la « responsabilité dans les entreprises »<sup>3</sup>. Vient alors le congrès d'Epinay.

Si à Epinay, la ligne idéologique à suivre ne pose pas de véritable problème, il convient de parvenir à une union de la gauche et de désigner les organes dirigeants du parti. Soutenu par Guy Mollet, Alain Savary partisan d'une poursuite du dialogue avec les communistes se lie avec Jean Poperen qui subordonne tout programme commun à l'obtention de « garanties nécessaires » par un débat public. Le CERES qui réclame la mise au point immédiate d'un programme commun avec le parti communiste se lie, quant à lui, avec Gaston

---

<sup>1</sup> LEVEQUE Pierre, 1997, *op. cit.* page 170.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 169.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 170.

Defferre et Pierre Mauroy, bien que ceux-ci proposent une suspension provisoire du dialogue idéologique avec les communistes. Ils rejoignent la CIR de François Mitterrand et lui permettent d'obtenir la majorité au sein du parti socialiste, excluant de ce fait Alain Savary de la direction. Dès lors, un contentieux est parfois évoqué entre Alain Savary et François Mitterrand. Pourtant Alain Savary se rallie à lui en 1973 au congrès de Grenoble. Ainsi, tout au long de la construction du parti socialiste jusqu'à sa victoire en 1981, Alain Savary est au cœur des événements. Il se situe au plus près des tensions, des négociations et des accords qui marquent son évolution.

Il participe donc à la conquête du pouvoir jusqu'au 10 mai 1981. Ce qui ne l'empêche pas d'être quelque peu surpris quand Pierre Mauroy lui propose le ministère de l'Éducation nationale : « Je fus quelque peu surpris de cette proposition, non pas d'une responsabilité ministérielle, mais de celle de l'Éducation nationale. Rien ne m'y avait préparé directement, même si j'avais toujours accordé la plus grande importance aux problèmes de formation. En dehors de mes activités administratives : chef de territoire de Saint-Pierre et Miquelon de 1941 à 1943, commissaire de la République à Angers en 1945-1947, puis secrétaire général des affaires allemandes et autrichiennes en 1946-1947, mon activité politique avait été essentiellement consacrée à quatre thèmes et terrains d'action : la décolonisation, la construction européenne, la reconstitution du parti socialiste rénové, entreprise dont la longue marche allait des clubs à la FGDS, et enfin la création du nouveau parti à Issy-les-Moulineaux confirmée en 1971 à Epinay »<sup>1</sup>. Cependant, l'enjeu est de taille comme Alain Savary le rappelle en citant les propos de Pierre Mauroy qui lui fait part des tâches à venir : la « rénovation du système éducatif » et le « bel objectif de régler définitivement la querelle scolaire ». En outre, la mise en place de la décentralisation et de la régionalisation doivent être menées à leur terme<sup>2</sup>. Il accepte donc cette fonction.

La première préoccupation du ministre est alors de faire le point sur les thèmes ou directives à partir desquelles son action pourrait être entreprise. Un certain nombre d'orientations s'impose, il doit agir dans un cadre tracé par les engagements pris par le parti socialiste.

---

<sup>1</sup> SAVARY Alain, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985, page 10.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 11.

## La notion de « projet » au cœur de la politique d'Alain Savary

En septembre 1981, lors d'une interview dans *Le Monde de l'éducation*, Alain Savary évoque la philosophie qui guide son action : « Notre objectif, c'est la démocratisation donc bien sûr la lutte contre l'échec scolaire [...] Nous devons concilier deux impératifs que l'on a souvent tendance à juger contradictoires : une plus grande justice sociale et une meilleure qualité de la formation. L'idée qui doit nous animer, c'est de faire en sorte que l'école serve à corriger les inégalités... »<sup>1</sup>. A propos de la méthode envisagée, il entend rompre avec les traditionnelles réformes au moyen desquelles ses prédécesseurs ont tenté de modifier le système éducatif. Rapidement, il envisage un mode de traitement original de transformation du système éducatif.

Dans une lettre adressée aux enseignants à la rentrée 1982, il montre l'importance qu'il attache à la notion de « projet » : « Dès mon arrivée au ministère [...] il m'a semblé essentiel, plutôt que d'envisager une nouvelle réforme élaborée comme par le passé, de favoriser les projets éducatifs que les enseignants élaborent et mettent en œuvre au sein de leurs établissements ; cet appel pressant aux initiatives et aux recherches est à la fois conforme à la volonté de développer l'autonomie des établissements, de considérer les membres de l'éducation nationale comme des acteurs pleinement responsables, et de prendre la juste mesure des besoins de la société française ».<sup>2</sup>

Globalement, on peut remarquer qu'il s'appuie sur les recommandations du rapport Soubré<sup>3</sup>. Ce rapport, intitulé « Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires », est une synthèse prospective qui résulte d'une consultation des organisations syndicales enseignantes et autres associations intéressées par les questions éducatives. Il propose des transformations des modalités de gestion des établissements scolaires qui anticiperaient les lois de décentralisation qui n'ont pas encore été votées. Cependant, il entend marquer une relative distance à l'égard de ces dernières : « Autant l'absence d'ouverture de l'école sur son environnement économique, social, culturel, est-elle unanimement regrettée par les organisations consultées, autant celles-ci expriment des craintes envers la politique générale de décentralisation [...] Les interlocuteurs, en particulier les responsables des établissements

---

<sup>1</sup> Interview, *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981.

<sup>2</sup> Lettre du 6-09-1982 extraite de ROBERT André, *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan, 1993, page 123.

<sup>3</sup> SOUBRE Luc, *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires*, Rapport présenté au Ministre par M.Luc Soubré, Service d'information, MEN, 1982.

et les enseignants redoutent ainsi que les collectivités ne subordonnent l'activité des établissements scolaires à des objectifs locaux et à court terme et que plus généralement, l'école ne soit sacrifiée à d'autres priorités, sociales ou économiques... »<sup>1</sup>. Mais « la décentralisation peut donner enfin un sens positif au concept d'autonomie dans les divers domaines où il est employé : autonomie pédagogique, administrative ou financière »<sup>2</sup>. « Le projet d'établissement » est alors consacré. Il doit rassembler « le projet pédagogique » et « le projet éducatif ».

Le premier a pour objet l'analyse des besoins pédagogiques de l'établissement, la définition de ses objectifs propres et des modalités concrètes de mise en application. Car « l'autonomie pédagogique » est ressentie comme nécessaire. De « l'analyse des expérimentations et innovations réussies, il ressort qu'une démarche pédagogique n'est réellement efficace que si elle s'intègre dans un projet auquel l'ensemble des parties prenantes ont été associés, du moment de sa conception à celui de l'évaluation de ses résultats »<sup>3</sup>. Cependant, le rapport mentionne aussi la crainte des enseignants de se voir liés à une équipe et de ce fait, de perdre de leur propre autonomie. Par ailleurs, « l'unicité du service public » est aussi revendiquée. Certains enseignants remarquent qu'en cas de non-respect de cette unicité, « le service public cautionnerait la thèse de la hiérarchie catholique sur l'école et s'alignerait sur la notion de "caractère propre" »<sup>4</sup>.

Le second projet, « le projet éducatif » doit quant à lui couvrir ce qui relève du domaine de la vie scolaire. Il doit être prioritairement confié aux enseignants afin de revaloriser l'action éducative et les personnels qui y sont engagés. En d'autres termes, il permettrait de redonner une certaine dignité à tout ce qui gravite autour de l'instruction, dont la fonction est limitée à une transmission de savoirs.

Ces deux projets seraient rassemblés dans le « projet d'établissement » qui donnerait sa cohérence à l'ensemble. Mais cette autonomie n'est recevable que si l'autonomie financière et administrative est effective. L'autonomie financière peut résulter entre autre d'un contrôle *a posteriori*, d'une « disparition du système de dépenses obligatoires »<sup>5</sup>. En ce qui concerne l'autonomie administrative, les propositions du rapport semblent aller parfois au-delà des espérances du ministre. Même si le rapport se veut extrêmement prudent, qu'il mentionne que

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 11.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 12.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 15.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 16.

<sup>5</sup> *Ibid.* page 20.

« le statut national des personnels de l'Education nationale ne peut être mis en cause »<sup>1</sup>, il s'avance à laisser la possibilité aux chefs d'établissement de procéder à des recrutements directs. Certes, les cas sont limités au remplacement de maîtres absents, à l'encadrement éducatif des élèves et à l'animation d'activités complémentaires. Reste que cette proposition peut paraître à bien des égards contestable par les syndicats enseignants. De même que la proposition de supprimer le « conseil des professeurs » qui tendait à laisser un espace de liberté aux enseignants par rapport au « conseil de classe » dans lequel ils sont exposés aux élèves et aux représentants de leurs parents.

Une dernière proposition originale consiste à élire le président du Conseil d'établissement alors que le chef d'établissement, représentant de l'Etat dans l'établissement, a tenu cette fonction jusqu'à présent.

La suite des événements nous montre qu'Alain Savary ne tient pas à une telle autonomie administrative. Il veut conserver une tutelle forte de l'Etat dans l'établissement. Le chef d'établissement ne disposera jamais du droit et des moyens de recrutement direct des personnels, la question du Conseil des professeurs se résoudra d'une autre manière, sans qu'à notre connaissance, il ne soit supprimé, il perdra simplement toutes ses raisons d'exister. Le chef d'établissement, quant à lui, restera le président du Conseil d'administration.

Cependant, en ce qui concerne la notion de « projet d'établissement », Alain Savary s'inspire de ce rapport de Luc Soubré et cette réflexion guide dans une large mesure la manière dont il mène sa politique éducative. Par ailleurs, il s'entoure d'experts qui vont l'éclairer sur les mesures à prendre. Ceux-ci vont, à l'instar de Luc Soubré, se livrer à de vastes concertations et mettre en place des commissions dont les plus connues sont la commission Jeantet sur l'enseignement supérieur et la commission De Peretti sur la formation des personnels de l'Education nationale. Au regard de notre sujet, nous ne retiendrons que les travaux des commissions suivantes : la commission Legrand sur les transformations nécessaires au collège<sup>2</sup>, la commission Prost sur l'avenir des lycées<sup>3</sup>.

Nous focaliserons notre attention sur les points particuliers de cette politique qui doivent éclairer notre sujet : la politique des ZEP (zones d'éducation prioritaires), la rénovation des collèges, le projet de rénovation des lycées. Ces nouveautés sont très caractéristiques de la politique menée par le ministre au regard de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Elles sont marquées par cette volonté de libérer les initiatives au

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 20.

<sup>2</sup> LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique*, Paris, La Documentation française, 1982.

<sup>3</sup> PROST Antoine, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, rapport du groupe national sur les seconds cycles, MEN, 1983.



niveau des établissements à laquelle s'ajoutent d'autres principes et réflexions qui sont tout aussi novateurs.

## Les ZEP ( Zones d'éducation prioritaires)

### *D'une initiative individuelle à un projet de parti*

Le titre de cette partie « d'une initiative individuelle à un projet de parti » peut être considéré comme lapidaire au regard de la construction de cette nouvelle politique que Bruno Cogez<sup>1</sup> met en évidence. En effet, avant de devenir un emblème de la politique du gouvernement, cette initiative est d'abord individuelle. Elle est ensuite reprise par le SGEN-CFDT pour devenir un projet syndical, puis par « la commission éducation » du parti socialiste pour devenir un projet politique. Aussi convient-il d'en rappeler la genèse.

Aux origines de cette démarche, en 1966, se trouve Alain Bourgarel, directeur d'école dans les cités de transit du port de Gennevilliers qui accueillent des familles « nombreuses, immigrées et insolvables »<sup>2</sup>. Quatre instituteurs, accompagnant Alain Bourgarel, acceptent la tâche de travailler dans deux écoles dont la commune ne souhaite pas initialement la construction. Ils bénéficient alors de mesures dérogatoires qu'ils obtiennent à l'issue d'une grève et en s'appuyant sur une circulaire - devenue depuis caduque - qui reconnaît la notion de « handicap social »<sup>3</sup>. Ils sont nommés collégialement et bénéficient d'avantages particuliers : « effectifs de classes réduits, promesse d'un statut propre aux deux écoles, mise en place d'une politique de recyclage des élèves leur permettant de suivre une scolarité ordinaire »<sup>4</sup>. Ce qui doit attirer notre attention est le caractère dérogatoire au fonctionnement légal et traditionnel de l'Education nationale.

Les éléments à retenir sont le « recyclage », c'est à dire le fait que les élèves les plus aptes à suivre une scolarité normale soient envoyés dans les écoles voisines et l'octroi de moyens nouveaux, acquis avec le soutien des syndicats locaux, indépendamment des instances nationales.

---

<sup>1</sup> COGEZ Bruno, *Les Zones d'éducation prioritaires (origines, projets, mise en place), 1966-1985*, Mémoire de Maîtrise, sous la direction d'Antoine PROST, Paris I, 1995-1996.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 12.

<sup>3</sup> Circulaire N° 66-02 du 4-01-1966, BOEN N° 3 du 20-01-1966.

<sup>4</sup> COGEZ Bruno, 1996, *op. cit.*, page 14.

Alain Bourgarel, conscient « de la supercherie » que constituait la notion de « handicap social »<sup>1</sup>, se déplace en Angleterre pour étudier le rapport de l'universitaire Plowden qui a élaboré des modalités de mise en œuvre d'une politique éducative ayant pour but de pallier les inégalités sociales. Ces modalités constituent une ressource dont l'enseignant pourrait s'inspirer pour proposer des orientations de politique éducative à son syndicat, le SGEN-CFDT. Cependant, l'idée nouvelle d'une rupture avec l'égalité de traitement des élèves n'est pas pour l'heure recevable par le syndicat. Au congrès du SGEN de Caen en 1970, ce thème fait l'objet d'une communication, mais pas encore d'un débat. Il faut attendre 1971 pour que ce thème soit débattu au comité national et 1972 pour qu'il le soit en congrès. Cette « discrimination positive » avant l'heure n'est pas, semble-t-il, présente dans les représentations des membres du SGEN avant le milieu des années 1960. Alain Bourgarel livre son témoignage à Bruno Cogez : « Jusqu'au milieu des années 1960, la revendication de l'enseignement au SGEN se manifestait de deux manières : premièrement le budget de l'éducation nationale et, deuxièmement, l'unification des filières [...] Quand je suis allé voir les responsables du SGEN de la région parisienne pour leur exposer le projet qu'on avait pour ces deux écoles, [...] ils ont levé les bras au ciel [...] Mais immédiatement après, c'était : mais bon, comment on fait ? »<sup>2</sup>.

Ainsi, l'intégration par le SGEN de cette nouvelle approche de l'échec scolaire se fait grâce à l'expérience d'Alain Bourgarel dans les « Ecoles du Port de Gennevilliers », étayée par la référence théorique qu'apporte le rapport Plowden à l'origine de la mise en place des « Educational priority areas » en Grande-Bretagne. Mais le contexte économique de la fin des « trente glorieuses » est aussi un facteur à prendre en compte. A cette période, une part importante de la population vit dans la précarité économique et culturelle, et il s'agit là d'un problème auquel il faut trouver une solution originale.

Le SGEN s'empare donc de cette longue réflexion d'Alain Bourgarel. « La discrimination positive » est potentiellement une voie féconde. Mais « le risque de ségrégation qu'entraîneraient des classes spécialisées » est aussi présent. Une contradiction doit être ici résolue, d'autant que l'on ne peut arracher les élèves à des établissements situés près du lieu d'habitation de leurs familles. Une attribution de moyens supplémentaires aux établissements les plus défavorisés apparaît alors comme une solution qui pourrait peut-être lever cette contradiction.

---

<sup>1</sup> Interview d'Alain Bourgarel, rapportée en annexe de COGEZ Bruno, 1996, *op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

Trois articles apparaissent au bulletin du SGEN à partir de 1972. « Le principe » serait de faire une « discrimination positive » entre les établissements scolaires, « l'objectif » d'améliorer les conditions de fonctionnement. « Les moyens » devraient être de trois ordres : réduction des effectifs d'élèves, formation spécifique des maîtres et budget spécial d'équipement (+30%). « La détermination » des ZEP se ferait par l'étude du niveau socioculturel des populations concernées, étude faite par des sociologues et non par des enseignants.

Le premier article<sup>1</sup> définit un à un les termes de la notion de « Zones d'éducation prioritaires ». Mais surtout, cette notion est envisagée dans le cadre d'un projet de société qui passe par une lutte contre le « pouvoir capitaliste ». C'est à partir de l'école que cette lutte doit commencer et ces ZEP constituent un des moyens de la révolution sociale. L'idée n'est pas davantage développée. Peut-être voit-on dans l'école un moyen d'émanciper ceux qui, prisonniers de leurs classes sociales, ont toutes les peines à se sortir de leur misère tant matérielle que culturelle.

Le second article<sup>2</sup> mesure les limites de la revendication. Seul le premier degré est concerné, et seule l'Education nationale est impliquée dans cette initiative. L'article dénonce au passage le cloisonnement des ministères qui devraient à cet égard avoir des politiques convergentes. En effet, il faut remarquer que « prioritaire » est au singulier, ce qui implique que cet adjectif qualifie l'éducation et non pas les zones. Une brève incursion dans le futur nous enseigne que ce seront les zones qui deviendront prioritaires, indiquant la nécessité d'une politique de la ville qui prend en compte non seulement les caractéristiques scolaires des élèves, mais aussi les caractéristiques sociales et économiques de leurs parents. Par conséquent, malgré le fait que l'adjectif soit au singulier, le souhait du SGEN-CFDT est clair à ce sujet. Ce sont toutes les caractéristiques de la zone qui doivent être prises en compte, ce qui implique une participation d'autres ministères que celui de l'Education nationale.

Un troisième article<sup>3</sup> synthétise les éléments de cette revendication. Mais cet article paru en 1974 reste sans suite. Cette question n'est plus au cœur des préoccupations du syndicat pour les années qui suivent.

L'idée d'école inégalitaire avait fait son chemin au Parti Socialiste aussi. Le premier programme du Parti Socialiste en 1972, *Changer la vie*<sup>1</sup>, développait cette conception

---

<sup>1</sup> « Education, à qui la priorité ? », *Syndicalisme universitaire*, N°590, 14-12-1972.

<sup>2</sup> « ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRE, la démocratisation de l'enseignement, c'est, pour le SGEN-CFDT, un objectif majeur auquel toutes nos revendications concourent », *Syndicalisme universitaire*, N°599, 15-03-1973.

<sup>3</sup> « Extrait de la motion adoptée par le Comité national du SGEN-CFDT au congrès national de Clermont-Ferrand de mars 1974 », *SU* N° 628, 27-04-1974.

inégalitaire de l'école. Mais c'est essentiellement dans le plan consacré spécifiquement à celle-ci, *Libérer l'école. Plan socialiste pour l'éducation*<sup>2</sup>, que cette idée est reprise. On peut effectivement lire dans ce projet : « promouvoir une école inégalitaire pour créer les conditions d'une véritable égalité : une école formellement égalitaire profite aux favorisés. Il s'agit au contraire de donner plus à ceux qui, actuellement, sont exclus de l'école en apportant en priorité des moyens supplémentaires aux zones et catégories défavorisées »<sup>3</sup>. L'analyse qui est faite et les moyens qui sont préconisés rappellent ceux que le SGEN-CFDT évoquait quelques années auparavant : « Au-delà de cette égalité formelle, il faut compenser les inégalités d'origine géographique, économique, sociale ou culturelle et, notamment combattre les discriminations entre filles et garçons. Seule une politique inégalitaire favorable aux actuels défavorisés permettra d'avancer vers plus d'égalité [...] Pour les milieux défavorisés par des conditions sociales, géographiques ou culturelles, il y aura lieu de définir des programmes d'éducation prioritaires. Placés sous la responsabilité de l'Etat, ceux-ci seront dotés de moyens supplémentaires et seront définis avec les représentants locaux intéressés (y compris ceux des immigrés) »<sup>4</sup>.

Certes, les termes « zones d'éducation prioritaires » ou « zones prioritaires » n'apparaissent pas en tant que tels, mais la philosophie qui sous-tend le texte en est proche. Jean-Louis Piednoir admet que le projet en question est celui qui a été initié par Alain Bourgarel et qui avait ensuite été repris par le SGEN-CFDT.

Si l'on peut admettre initialement une convergence d'idées entre certains membres du Parti Socialiste et du SGEN à propos de la nécessité de mettre en place une politique inégalitaire, il semble que certains membres du SGEN-CFDT aient un poids non négligeable dans le projet socialiste. Retenons, afin d'être synthétique, deux médiateurs principaux.

Le premier semble être le club Démocratie et Université, associé au parti socialiste. Au départ composé d'universitaires, ce club, après le congrès d'Epinais, s'élargit à un public nouveau et se transforme en un organisme d'études et de débats. Des militants du SGEN y adhèrent, ils y rencontrent d'autres syndicalistes. Alain Bourgarel se souvient y avoir été auditionné en 1976 : « J'ai été invité à Démocratie et Université pour expliquer ce qu'étaient les ZEP[...] Il y avait Jacques Delors qui était très interrogatif [...] Et là, grâce à Maurice Rémy (ancien membre permanent du SGEN), ça m'a remis du cœur à l'ouvrage parce que, au

---

<sup>1</sup> *Changer la vie. Programme du gouvernement du parti socialiste et programme commun de la gauche*, Paris, Flammarion, 1972.

<sup>2</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLOT Roger, 1978, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* page 43.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 160.

SGEN, j'avais l'impression que c'était mort »<sup>1</sup>. Ainsi, ce club peut constituer un premier moyen de diffusion du « message » au sein du Parti Socialiste.

Le second médiateur est Jean-Louis Piednoir qui participe à l'élaboration du projet socialiste pour l'éducation. Il est sans aucun doute porteur d'une longue réflexion et de propositions élaborées au SGEN - qu'il a pourtant quitté en 1975 – afin de faire face aux inégalités sociales, géographiques et économiques.

Nous retenons de cette histoire que la genèse des ZEP entraîne la rédaction d'un projet socialiste novateur. La notion « d'échec scolaire » est désormais envisagée dans une globalité qui dépasse une explication causale que l'on pourrait qualifier de simpliste. La cause de cet échec n'est plus imputable à des familles isolées dont les enfants doivent faire l'objet d'aides particulières comme dans le cadre du « handicap social ». Ce sont désormais des zones qui sont l'objet d'aides nouvelles, ce qui, dans une certaine mesure, évite de pointer du doigt les familles. Par ailleurs, ce sont d'autres critères que les critères scolaires qui font l'objet de discrimination. C'est en quelque sorte rompre avec une école fermée qui, au nom d'une égalité formelle, refuse de laisser entrer en son sein les problèmes de son environnement.

### *La transmission du projet au ministère.*

C'est principalement Christian Join-Lambert qui permet la transmission du dossier auprès d'Alain Savary. Conseiller Maître à la cour des comptes, il a travaillé au ministère des finances, au budget de l'Education nationale de 1969 à 1973. Il connaît ensuite une expérience de président d'association de parents d'élèves. Riche de ces expériences, il participe à l'équipe de Louis Mexandeu : « Le soir, j'utilisais mes quelques connaissances sur les modes de financement et de gestion des personnels pour donner un coup de main à l'équipe de Louis Mexandeu. Et, je me suis retrouvé chez Alain Savary »<sup>2</sup>. C'est alors en tant que chargé de mission auprès d'Alain Savary qu'il propose le projet.

Il semble que cette mise en place s'effectue dans un temps extrêmement bref. Christian Join-Lambert rapporte les conditions de cette mise en place : « Nous avons été réunis à l'antenne présidentielle, rue Solférino, en attendant la prise de fonction de François Mitterrand, par Jacques Fournier qui était un bon connaisseur des problèmes de l'Education nationale et qui avait participé aux rédactions initiales du programme commun. Je me rappelle

---

<sup>1</sup> COGEZ Bruno, 1996, *op.cit.* page 68.

<sup>2</sup> Interview de Christian Join-Lambert, en annexe de COGEZ Bruno, 1996, *op. cit.*

que Jacques Fournier nous avait demandé de revenir le lendemain avec des mesures immédiates. Nous avons travaillé, je crois quarante huit heures d'affilée à faire des calculs d'effectifs et de coûts, enfin nous avons passé une nuit à travailler pour présenter un dossier convenable et il y avait les zones d'éducation prioritaires dedans. Ces textes, ça n'a pas fait de problème entre les membres de l'équipe de Louis Mexandeau réunis par Jacques Fournier. Il y avait Jean-Louis Piednoir. Il y avait F. Aron. Il avait probablement le futur maire de Clichy, Gilles Cattoire et Yvan Robert, actuel maire de Rouen. Il s'agissait d'une première étape pour mettre "l'inégalité de moyens" dans le dispositif immédiat [...] La seconde occasion tout à fait importante sur le plan technique, c'est quand Pierre Mauroy a décidé de créer cinquante mille emplois dans le collectif budgétaire de juillet. Comme la rentrée était pratiquement faite, c'est-à-dire que les emplois de la rentrée étaient pratiquement en place, nous avons mis le maximum dans les zones prioritaires, un maximum de quelques dix mille emplois. Les organisations syndicales et les associations de parents d'élèves ont été consultées, au centre par Alain Savary et localement dans les Conseils que président les inspecteurs d'académie. Finalement, il y a eu de l'ordre de cinq mille emplois, dès ce moment là mis dans les ZEP »<sup>1</sup>.

Malgré la rapidité avec laquelle se prépare cette mise en place au sein du Parti socialiste, elle rencontre une adhésion quasi-immédiate du ministre. Jean-Louis Piednoir affirme : « Christian Join-Lambert a transféré un certain nombre d'idées qu'on avait débattues au Parti auprès d'Alain Savary. Il n'a pas été long à comprendre, ça allait totalement dans sa philosophie du changement d'école [...] Alain Savary a été totalement séduit par l'idée des zones prioritaires et il donne son accord à la circulaire fondatrice de 1981 »<sup>2</sup>.

### *La première circulaire : « les zones prioritaires »*

En juillet 1981, Alain Savary institue « les zones prioritaires ». On peut dès lors noter que la formulation est quelque peu différente de celle du SGEN-CFDT. Le terme « éducation » n'apparaît pas dans les premiers textes officiels. S'agit-il de ménager les autres syndicats et de montrer une certaine indépendance vis à vis du SGEN ? Probablement, si l'on s'en tient aux propos de Christian Join-Lambert : « Vous remarquerez que j'emploie le mot "zones prioritaires" et non pas "zones d'éducation prioritaires", je m'en tiens au vocabulaire des premières circulaires [...] Alain Savary a été de ceux des ministres qui ne souhaitaient pas

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> COGEZ Bruno, 1996, *op. cit.* page 72.

diviser les syndicats pour mieux asseoir son autorité mais, il essayait de trouver des langages qui unissaient sans qu'il y ait eu victoire pour les uns ou les autres »<sup>1</sup>.

Dans la circulaire du 1<sup>er</sup> juillet 1981<sup>2</sup>, adressée aux recteurs et inspecteurs d'académie, Alain Savary rappelle le souci de cohérence qui l'anime en créant ces « zones prioritaires » : « La création par le gouvernement de 11 625 nouveaux emplois dans l'Education nationale, création qui représente de la part des pouvoirs publics un effort considérable dans une conjoncture difficile, n'a de sens que si elle s'inscrit dans une lutte contre les inégalités sociales. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et milieux sociaux où le taux d'échec est le plus élevé. La politique du gouvernement consiste à subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en terme de démocratisation de la formation scolaire »<sup>3</sup>.

Alain Savary invite les recteurs et les inspecteurs d'Académie, à partir d'indicateurs déjà disponibles, à apprécier les besoins des établissements. Il est question de prendre des dispositions pour engager des politiques d'actions spécifiques. Une annexe technique fixe des indicateurs de base qui pourraient servir à situer dans une académie ou un département les zones les unes par rapport aux autres. Ces indicateurs sont élaborés avec l'aide du SEIS (Service des études informatiques et statistiques) du ministère de l'Education nationale, dirigé par Claude Seibel, aujourd'hui administrateur de l'INSEE. Ils sont les suivants : l'implantation géographique, le nombre d'élèves ayant deux ans de retard en sixième, le rapport du nombre d'élèves de troisième au nombre d'élèves en sixième, le poids des élèves de CPPN, CPA par rapport au cycle d'observation (classes de 6ème et 5ème), la part des élèves étrangers ou non francophones par rapport au nombre total d'élèves. La réaction syndicale ne tarde pas à apparaître.

### *La réaction des syndicats*

Elle peut globalement, à des degrés divers, être qualifiée de réservée. Le SNI-PEGC, dès les origines, est défavorable à cette rupture avec le principe d'égalité, même s'il se laisse progressivement gagner par la traduction nouvelle de ce principe. La réaction de son secrétaire général, Guy Georges, laisse apparaître quelque doute : « Nous ne savons pas

---

<sup>1</sup>Interview de Christian Join-lambert, en annexe de COGEZ Bruno, 1996, *op. cit.*

<sup>2</sup> Circulaire 81-233 du 1-07-1981, «Les zones prioritaires », BOEN n°27 du 9-07-1981.

<sup>3</sup> *Ibid.*

encore de quoi il s'agit. Au-delà des interventions ponctuelles dans l'immédiat, il faudra dégager une doctrine »<sup>1</sup>. Le SNES, au travers des propos de Jean Petite, son secrétaire adjoint, émet aussi quelque réserve : « Il ne faut pas cultiver en France même à l'intention des immigrés, un "tiers-mondisme" interne qui nous détournerait des problèmes majeurs de ces pays [...] D'où les nuances que nous apporterons à la notion de zones prioritaires. Il faut éviter que, pour parer au plus pressé, on ne prenne en compte la totalité des besoins éducatifs »<sup>2</sup>. Le SGEN-CFDT, sous la plume de Jean-Claude Guérin, témoigne aussi, peut-être plus paradoxalement, de quelque méfiance : « Les zones d'éducation prioritaires auxquelles le ministre souhaite affecter les moyens supplémentaires pour la rentrée 1981 ne doivent pas aboutir à une concentration de moyens pour faire la même chose qu'ailleurs, à un soutien pédagogique étendu à l'ensemble de la population scolaire. Il s'agit à terme de réaliser une autre école, car c'est tout le système éducatif et universitaire qui est concerné »<sup>3</sup>. Plus tard, Jean-Claude Guérin dénonce même un « saupoudrage » : « La notion de ZEP se heurte sur le terrain à quelques obstacles de taille : saupoudrage des moyens, freinage de l'administration intermédiaire, absence de concertation [...] Si cela devait continuer, il y aurait tromperie : les ZEP existeraient sur le papier, mais rien ne changerait et l'objectif de cette lutte prioritaire serait dévoyé, une nouvelle filière de marginalisation serait créée »<sup>4</sup>.

Notons que le SNALC n'intervient pas dans cet article du mensuel *Le Monde de l'éducation*, au lendemain de la circulaire. Mais son hostilité farouche peut-être remarquée dans son bulletin syndical, *La quinzaine universitaire* : « Sauf erreur, jamais le ministre ni son cabinet n'ont employé l'expression "zones d'éducation prioritaire" [...] Jusqu'à preuve du contraire, on croit pouvoir dire que le brevet d'invention du mot comme de la chose est la propriété du SGEN [...] La position du SNALC ? [...] Bernard Salvat a montré dans la Quinzaine n° 874 du 1<sup>er</sup> février 1982 que l'échec constaté et consacré en 6<sup>ème</sup> et tout au long de la scolarité obligatoire a pris le plus souvent racine dans le primaire et même parfois à la maternelle. Dans ces conditions, tenter de n'y remédier qu'au collège est une erreur dramatique et irréparable... »<sup>5</sup>.

Il est alors nécessaire de prendre des mesures ou de donner des orientations pour continuer cette action dans l'année qui suit, afin de répondre à ces interrogations, cela d'autant plus que cette première mise en place se fait dans l'urgence. Il reste peu de temps aux

---

<sup>1</sup> « Quelle politique pour la gauche ? Le point de vue des syndicats », *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « Priorité ou saupoudrage ? », *Syndicalisme universitaire*, N° 813, 9-11-1981.

<sup>5</sup> « Où vont les ZEP ? Mystère ! D'où viennent-elles ? Du SGEN ! », *La Quinzaine universitaire*, 1-05-1982.



recteurs et inspecteurs d'Académie pour mettre en place dès la rentrée 1981 des mesures conformes à la circulaire de juillet 1981. De plus, les moyens financiers reposent sur le seul supplément du collectif budgétaire de 1981. Il faut donc clarifier cette politique nouvelle afin de préparer la rentrée 1982.

### *La mise en place et la régulation du dispositif*

Le 28 décembre 1981, le ministre précise donc dans une circulaire la justification et les perspectives générales des mesures prises dès le 1<sup>er</sup> juillet 1981 et définit les mesures à prendre dès 1982 : « La politique des zones prioritaires vise à renforcer par des moyens sélectifs groupés en programmes d'éducation prioritaire, l'action éducative dans les zones où se concentrent les plus grandes difficultés »<sup>1</sup>. En annexe de cette circulaire, des remarques sont apportées quant aux disparités géographiques des résultats scolaires. Certes, une forte croissance globale du nombre d'élèves accédant au second cycle long est remarquable. Cependant, une analyse géographique montre une réalité plus diverse et inégalitaire. Ainsi, dans 5% des secteurs scolaires, près d'un élève de sixième sur quatre a un retard de deux ans ou plus, alors que la moyenne nationale est de 13,5%. Dans 4% des secteurs, le rapport des effectifs de troisième aux élèves de sixième est inférieur à 40%, alors qu'au niveau national, il est de 64%.

Ces données statistiques, qui selon la circulaire, rejoignent celles de l'Inspection générale de l'Education nationale, montrent les faibles probabilités d'accès au second cycle long qui existent dans certains collèges. Il faut noter que cette situation se traduit différemment dans les collèges des zones urbaines, où la déperdition se situe en fin de cinquième ou de quatrième, et dans les collèges ruraux qui conservent le plus souvent leurs élèves jusqu'en troisième, mais sans permettre l'accès au cycle long. Il devient donc nécessaire de mettre en œuvre dans ces zones des « projets éducatifs capables de contribuer efficacement à la lutte contre les inégalités »<sup>2</sup>.

Le ministre témoigne aussi dans cette circulaire de sa connaissance de quelques dysfonctionnements lors de la mise en œuvre des actions prioritaires au cours de cette première année, notamment le manque de coordination entre les établissements et l'éparpillement des moyens. Jean-Louis Piednoir nous apprend, pour sa part, que des élus

---

<sup>1</sup> Circulaire n°81-536 du 28-12-1981, « Zones prioritaires et programmes d'actions prioritaires », BOEN du 6 01-1982.

<sup>2</sup> *Ibid.*

locaux ont aussi fait obstacle à cet « étiquetage » : « Il y avait une certaine réticence de certains élus locaux [...] Ils avaient peur de “l’étiquetage” . Certaines municipalités n’ont pas été candidates pour éviter l’étiquette [...] Alors, j’ai lancé les militants justement dans un travail de conviction auprès des élus locaux réticents »<sup>1</sup>.

Il apparaît donc utile au ministre de préciser un certain nombre d’éléments. Le concept de « zone prioritaire » doit être envisagé dans une acception plus large : les relations qui unissent les écoles, collèges, lycées et leur environnement social, culturel méritent d’être analysés. Les facteurs extérieurs au système éducatif doivent être pris en compte.

L’organisation des ZEP fait l’objet de recommandations : un projet éducatif est défini pour chaque zone dans sa globalité, un dispositif d’appui et d’impulsion est mis en place pour faciliter les opérations. Ces travaux doivent être menés au niveau régional afin que soient pris en compte les facteurs économiques, sociaux et culturels. Cela permettrait de mieux coordonner les efforts menés avec les autres départements ministériels. Les discussions avec les différents partenaires locaux doivent enrichir des données statistiques qui, si elles sont un indicateur essentiel, ne sont pas toujours suffisantes pour analyser une situation. Il appartient ensuite au recteur, après dialogue avec les inspecteurs d’Académie, d’arrêter au niveau régional, le choix des zones. L’existence d’un projet de zone est nécessaire à sa création.

Chaque projet de zone est défini au niveau départemental et local. Ses contenus sont liés à une analyse détaillée des résultats. Une annexe à la circulaire en fixe les critères « de manière indicative et non limitative »<sup>2</sup>. Ces critères sont de deux types différents. Les premiers relèvent de problèmes internes au système éducatif : redoublements, classes de CPPN... Les seconds sont des critères d’ordre social et démographique : importance du chômage, proportion de familles nombreuses, proportion d’étrangers, mais ils doivent prendre en compte aussi les équipements et services collectifs : MJC, centres sociaux...

Les avis de tous les partenaires du système éducatif doivent être pris en compte pour définir ces projets. Parmi les outils proposés pour élaborer des actions, on trouve la déconcentration de la carte scolaire qui doit permettre de modifier plus facilement les structures de formation et de combler les retards pris par certaines zones particulièrement démunies. Des actions peuvent aussi être entreprises à l’égard des adultes dont les enfants sont en difficulté. Mais il est surtout fait référence à la création des PAE ( Projets d’actions

---

<sup>1</sup> Interview de Jean-Louis Piednoir, COGEZ Bruno, 1996, *op. cit.*

<sup>2</sup> Circulaire N° 81-236, *op. cit.*

éducatives ) qui se substituent aux PACTE (Projets d'activités éducatives et culturelles)<sup>1</sup>, mis en place par Christian Beullac.

En effet, ces PAE ont des objectifs plus larges et sont « dotés de moyens plus significatifs permettant ainsi de donner une assise plus large et plus sûre à des activités importantes pour une démocratisation réelle de l'éducation »<sup>2</sup>. Ils peuvent revêtir différentes formes : activités de clubs ou de foyers destinées à enrichir le travail de la classe ; activités se déroulant hors du temps de classe, dans ou hors de l'établissement scolaire ; activités destinées à améliorer le cadre de vie scolaire.

Si une partie de ces activités se déroule sur le temps scolaire, il est rappelé qu'elle doit être en cohérence avec les objectifs et les contenus d'enseignement aux différents niveaux. Les activités se situant hors du temps de classe résultent, quant à elles, d'une analyse des besoins des élèves.

Les projets d'actions éducatives peuvent bénéficier de trois types d'aides spécifiques qui s'ajoutent aux moyens propres des établissements et aux concours que pourraient décider de leur apporter directement d'autres administrations ou les collectivités locales. Les heures supplémentaires voient leur volume doubler par rapport à celui des anciens PACTE. Des subventions sont apportées et passent de 4 000 francs à 8 000 francs pour un collège de 600 élèves dont la majorité des élèves est concernée par le PAE. Les ZEP visées par la circulaire du 1<sup>er</sup> juillet 1981 se voient attribuer une subvention de 12 000 francs. Un concours des organismes culturels, scientifiques ou techniques dans le cadre de la politique culturelle, peut être apporté, notamment par les procédures interministérielles du « Fonds d'intervention culturelle »<sup>3</sup>.

Les critères d'attribution de ces aides complémentaires reposent sur une analyse des besoins des élèves. Elles sont subordonnées à l'utilisation des méthodes dites « actives »<sup>4</sup> et au fait que le projet constitue un tout cohérent dépassant la simple juxtaposition d'activités ponctuelles. Il est par ailleurs rappelé que leur existence suppose une organisation de l'établissement qui favorise leur mise en œuvre.

Ainsi, ces PAE qui constituent un des moyens privilégiés de la politique des ZEP reposent sur « une procédure contractuelle souple »<sup>5</sup>. Ils constituent un outil qui s'appuie sur un concept qui existait déjà, celui des PACTE. Cependant, on peut noter que la procédure

---

<sup>1</sup> NDS n° 81-305 du 24-08-1981, « Projets d'action éducative », BOEN du 3-09-1981.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

contractuelle entend être généralisée. Il ne s'agit pas d'imposer, mais d'inciter, en donnant les moyens matériels et légaux, à créer des modalités nouvelles de lutte contre l'échec scolaire et de démocratisation du système éducatif.

Afin de mesurer et de synthétiser la teneur des actions menées dans le cadre des ZEP, un rapport est demandé par Jean-Paul Costa, directeur de cabinet d'Alain Savary, pour janvier 1983<sup>1</sup>. La mission de planification, qu'assure le secrétariat du groupe de pilotage pour la politique des zones d'éducation prioritaires, doit disposer d'un certain nombre de renseignements afin d'évaluer ces initiatives déconcentrées. Des rapports doivent être produits à l'échelon local. Ils ont pour but de permettre aux services de l'échelon central de « s'assurer du respect général des grandes orientations [...] et d'être informé sur les initiatives prises afin d'encourager les plus intéressantes d'entre elles et diffuser les actions les plus novatrices »<sup>2</sup>. Ces rapports sont constitués de deux parties. La première doit donner une vision d'ensemble de la mise en œuvre de la politique des zones prioritaires, en s'intéressant plus particulièrement au processus de détermination de ces zones, à leurs caractéristiques, ainsi qu'à l'utilisation des moyens financiers. La seconde partie quant à elle, doit permettre d'apprécier la spécificité de chacune des zones prioritaires. Un modèle est annexé à la circulaire<sup>3</sup> afin d'unifier le traitement des informations au niveau central.

### *Bilan intermédiaire*

Plusieurs rapports qui concernent la première année sont teintés d'un certain pessimisme. En l'absence de limite, sept cents zones sont classées prioritaires lors de la première année. Ce dérapage provient essentiellement d'un classement par établissements, mais aussi de l'absence de véritables critères. Il apparaît par ailleurs que « le classement en zone prioritaire témoigne plus du souci de justifier *a posteriori* l'affectation de moyens supplémentaires décidés d'un commun accord entre l'administration et les syndicats que la volonté délibérée de pratiquer une politique sélective au bénéfice des zones les plus déshéritées »<sup>4</sup>. De plus, concernant la mise à disposition de moyens supplémentaires, il est difficile de distinguer ceux qui relèvent effectivement de cette nouvelle politique. « S'il est relativement facile de dénombrer à partir des rectorats et inspections académiques le nombre

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 82-589 du 15-12-1982, « Suivi des projets dans les zones et les programmes prioritaires », BOEN n° 46 du 23-12-1982.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> IGAEN, *Mesures prises en faveur des zones prioritaires pour la rentrée scolaire 1981*, synthèse des observations faites dans 15 académies, 1981, citée dans COGEZ Bruno, 1996, op. cit. page 94.

de postes de tous ordres implantés en zones prioritaires, il est impossible à l'heure actuelle d'apprécier la valeur réelle des moyens accordés. Est-on en présence d'un simple rattrapage, les postes auraient-ils été implantés même en l'absence de zones prioritaires ? [...] On peut s'interroger sur le bien fondé d'une telle pratique, à moins que les dotations faites au titre des zones prioritaires aient en réalité répondu à des besoins d'une autre nature »<sup>1</sup>.

Ainsi, malgré l'effort consenti pour le budget de l'Education nationale, cette politique peine à entrer dans les mœurs. Il semblerait aussi que les recteurs et les inspecteurs d'Académie disposent d'une marge de manœuvre trop large et peut-être d'un manque de temps. En fait, ils prennent en compte seulement partiellement ce qu'ils considèrent comme de simples recommandations du ministre.

Cette première année, si elle n'est pas vraiment concluante, permet néanmoins de pallier les besoins de certains établissements jusque là délaissés, et en dernière instance, de proposer une réflexion sur l'échec scolaire et les inégalités sociales.

### *La consolidation de la politique des ZEP*

Une volonté d'élargir à de nouveaux partenaires la gestion de cette politique

La consolidation de la politique des ZEP se poursuit lors des rentrées suivantes. Après quelques précisions apportées par le ministre ou son directeur de cabinet par voie officielle, le processus est reconduit. Les recommandations portent sur le caractère novateur que doivent revêtir les actions : « des interprétations trop restrictives des textes ne doivent pas faire obstacle à ces initiatives »<sup>2</sup>. Les équipes d'animation, instances de concertation et de synthèse au niveau de chaque zone, doivent partout où cela est possible, associer à leurs travaux les parents d'élèves, les élus et les membres d'associations. Elles doivent aussi avec les équipes éducatives assurer le suivi et la régulation des projets, et consulter les instances de concertation installées auprès du recteur et de l'inspecteur d'académie. « Ceci implique que pour tous les échelons de l'administration comme pour les corps d'inspection, les zones prioritaires constituent effectivement une priorité »<sup>3</sup>.

Pour la préparation de la rentrée 1983, le ministre ne juge pas opportun de donner de nouvelles consignes, mais souhaite vivement que les actions continuent : « Les réalisations

---

<sup>1</sup> IGAEN, *Rapport sur la mise en place des zones prioritaires*, juillet 1982, cité dans COGEZ Bruno 1996, *op. cit.* page 94.

<sup>2</sup> NDS n°82-600 du 23-12-1982, « Préparation de rentrée : zones prioritaires », BOEN spécial n°1 du 13-01-1983.

<sup>3</sup> *Ibid.*

dont j'ai eu connaissance m'ont convaincu de la valeur de cette politique qui doit être continuée avec patience et obstination. Il s'agit d'un courant profond qui contribuera à transformer tous les autres aspects de l'école. Plutôt que de disperser les efforts, il convient aujourd'hui de consolider ce qui a été fait, de définir les modalités nécessaires à des évaluations rigoureuses, de diffuser les progrès faits dans le domaine de la pédagogie différenciée, de rechercher toujours les conditions d'une meilleure collaboration avec toutes les autres institutions qui participent à ces actions. Il n'est pas nécessaire que de nouvelles instructions viennent répéter ce qui a déjà été indiqué, mais je tiens à souligner l'intérêt que j'accorde à cette tâche [...] On ne réforme pas le système éducatif. Il doit se transformer »<sup>1</sup>.

Ainsi se met en place la politique des « zones d'éducation prioritaires ». Quelques textes entre juillet 1981 et juillet 1984 viennent corriger les intentions initiales et préciser l'organisation et la régulation de cette nouveauté. Mais le ministre entend ne pas avoir recours à des directives trop pesantes et contraignantes. Il fait largement appel aux initiatives locales et entend encourager des initiatives en donnant des cadres et des moyens à ceux qui engagent des projets.

#### Une régulation centrale nouvelle

Cependant, c'est au niveau administratif que la gestion se transforme. Un nouveau groupe de pilotage est constitué sous la direction de Pierre-Yves Duwoye, jeune énarque de trente ans. Le premier groupe composé de « presque toutes les directions, avec des gens qui n'étaient pas spécialement mandatés [...] n'était pas très opérationnel »<sup>2</sup>. Il faut donc regrouper les services, réduire le nombre d'interlocuteurs afin de faire face à « une conviction mitigée des échelons académiques et rectoraux », mais aussi de répondre à « l'intérêt, au contraire très vif rencontré à l'échelon local »<sup>3</sup>. Le fonctionnement traditionnel de l'administration est assez vertical et très sectorisé. L'occasion de travailler différemment présente un intérêt certain pour le jeune énarque, d'autant plus qu'en période de restriction budgétaire, il faut donner la priorité au qualitatif et montrer que l'opération fonctionne bien. Les autres orientations du ministère, les circulaires sur la vie scolaire, les PAE doivent être appliquées dans ces zones de manière exemplaire.

Ainsi, ce groupe ministériel de pilotage a un rôle administratif et politique : il chaperonne les niveaux académiques et les zones, il doit chercher les contacts avec les autres

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> Entretien avec Pierre-Yves Duwoye, Bruno GOGÉZ, 1996, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

ministères, en particulier avec la Commission Nationale de Développement Social des Quartiers (Commission DSQ) créée en 1982 par le Premier ministre, sous la présidence du député maire Hubert Dubedout.

La gestion des moyens échappe à ce groupe puisque cette tâche incombe aux recteurs. Une enveloppe lui est cependant accordée afin de favoriser la circulation de l'information et la diffusion des premiers résultats auprès des équipes de zones. On note par ailleurs quelques désaccords avec la commission Dubedout, pour des questions financières également. La contribution que chaque ministère doit apporter à la mise en œuvre des actions de cette Commission ne peut être honorée par l'Education nationale, le mode de financement des zones reposant sur un pouvoir déconcentré. Une des limites du travail de collaboration entre les différents ministères au niveau central est alors liée au fait que la gestion d'une partie des moyens financiers échappe à ce niveau, puisque c'est le rectorat qui répartit les moyens. Cependant, des négociations avec les échelons académiques permettent de remédier en partie à ces problèmes.

A l'échelon académique, les recteurs nomment « un correspondant académique ou départemental ». Son rôle est d'assurer les liaisons entre l'échelon ministériel, notamment du groupe de pilotage, et les équipes constituées dans les zones. Il est l'interlocuteur qui veille à ce que la dimension prioritaire soit prise en compte dans l'attribution des moyens, lorsque est établie la politique académique de formation. Les conditions administratives d'une gestion de cette politique semblent être réunies. Mais cette politique repose aussi sur des actions et méthodes nouvelles que les équipes travaillant en ZEP doivent mettre en place. Aussi doit-on tenter de développer des expériences positives, de provoquer des initiatives et de partager les fruits de cette expérimentation.

En février 1984, « un groupe de travail national d'aide à la mise en place d'un dispositif d'évaluation régulatrice de la politique des zones prioritaires » est créé. Il comprend des membres du groupe de pilotage, des correspondants académiques, des universitaires-chercheurs et des représentants de l'administration centrale. Leur travail débouche sur la publication d'un *Guide des équipes de zones prioritaires*, d'une très grande précision. Mais son utilisation est relativement complexe. Comme le montre l'étude de Bruno Cogez<sup>1</sup>, il semble que l'accueil fait à ce dernier n'ait pas eu les effets attendus.

Ainsi s'organisent des dispositifs de régulation de cette nouvelle politique. Des organes sont créés aux niveaux central et académique afin de coordonner des initiatives

---

<sup>1</sup> COGEZ Bruno, 1996, *op. cit.*, page 112.

locales. En dépit des difficultés rencontrées – relatives notamment à la synthèse et à la diffusion à tous les participants des fruits de l'expérimentation, mais aussi à la participation financière du groupe de pilotage aux actions de la Commission DSQ – cette politique est réaffirmée et semble-t-il consolidée.

### *Conclusion*

La création des ZEP est un événement politique sans précédent en France : il s'agit de localiser l'action de lutte contre l'échec scolaire. Cette politique de l'école ouverte sur l'environnement social et économique implique une collaboration interministérielle et une gestion par plusieurs directions d'un même problème. L'association de cette politique avec la politique de « développement social des quartiers » témoigne des implications qu'entraîne cette nouveauté. Par ailleurs, au niveau du fonctionnement interne de l'établissement, la collaboration entre enseignants et partenaires extérieurs commence à introduire une culture pédagogique nouvelle que le SGEN, à partir du début des années 1970, appelait de ses vœux. Mais c'est probablement aussi une rupture idéologique qui s'opère chez certains protagonistes du système éducatif, notamment dans les organisations syndicales.

Dans un premier temps, le SNI-PEGC semble difficilement accepter la rupture avec la traditionnelle égalité républicaine. De surcroît, il semble trop préoccupé par la question du SPULEN (Service public unifié et laïque de l'Education nationale) pour prendre part de manière crédible aux débats sur le sujet. On peut noter dans son bulletin hebdomadaire l'omniprésence de la question de la laïcité, mais aussi le peu de références à cette innovation que constituent les ZEP. On pourrait donc remarquer une certaine réticence initiale de ce syndicat. Cependant, cette réticence est de courte durée. C'est ce que laisse entendre Jean-Louis Piednoir : « un certain nombre de militants du SNI ont fini par dire haut et fort qu'ils y croyaient pour que certains dirigeants nationaux [...] approuvent l'opération »<sup>1</sup>.

En ce qui concerne le SNES, s'il ne semble pas farouchement opposé dans un premier temps aux principes qui sous-tendent la création des ZEP, ses réactions à l'esprit de la rénovation semblent constituer dans une certaine mesure un obstacle. La question de l'enseignement doit être prise dans sa totalité. Jean Petite avait affirmé : « Il faut éviter que,

---

<sup>1</sup>« Entretien avec Jean-Louis Piednoir du 31-05-1996 » annexe du mémoire de Maîtrise de COGEZ Bruno, 1996, *op. cit.*



pour parer au plus pressé, on ne prenne en compte la totalité des besoins éducatifs »<sup>1</sup>. Le syndicat semble déjà affecté par l'atteinte qui pourrait être portée aux savoirs.

De notre point de vue, la question des PAE - qui sont des supports essentiels, nécessaires à une bonne marche des ZEP - est à cet égard éclairante. Si éducatives et instructives que soient les activités qu'ils proposent, elles ne sont pas évaluées à titre « certificatif », c'est-à-dire qu'elles ne sont pas prises en compte dans les diplômes, même à un coefficient moindre. Certes, ces PAE peuvent servir de soutien à des élèves en difficulté. Leur caractère interdisciplinaire vise des objectifs souvent généraux. Ils ont pour objet de combler des lacunes culturelles au travers d'activités très diverses qui enrichissent les traditionnels programmes scolaires. Et chacun sait que ces activités permettent l'acquisition de savoirs « extra-scolaires » qui favorisent aux examens ceux qui ont la chance d'y avoir accès. Cependant, même si l'on reconnaît que l'école doit pallier ces manques et qu'au travers de ces actions elle s'y emploie, c'est quand même ce qui est évalué qui permet la sélection. C'est la raison pour laquelle SNES reste dubitatif face à ces savoirs encore mal définis.

Cependant, pour apporter la contradiction au SNES, on peut remarquer, dans les rapports Prost et Legrand (voire infra), que des propositions dans le long terme tentent de faire figurer parmi les critères d'évaluation « certificative » des éléments nouveaux qui renvoient au décloisonnement des disciplines traditionnelles. Ainsi, des actions telles les PAE que nous venons de citer en exemple pourraient conduire à la construction de véritables contenus d'enseignement, dignes d'être évalués aux examens. On peut donc constater qu'à plusieurs titres, selon l'esprit qui sous-tend les mesures du ministre, ces PAE peuvent être considérés comme des outils de démocratisation du système éducatif. Ils permettent de motiver les élèves, ce qui constitue un atout non négligeable au regard de la lutte contre l'échec scolaire envisagée. Ils comblent les lacunes culturelles inhérentes aux origines sociales des élèves, et de surcroît, ils peuvent constituer de nouveaux exemples de savoirs à évaluer aux examens.

Mais l'interdisciplinarité et la prise en compte de l'élève jugée parfois excessive qui sous-tendent ces PAE s'appuient sur une large part d'initiative laissée aux établissements et aux enseignants. Cela reste pour de nombreux enseignants attachés aux savoirs traditionnels - entre autre parce qu'ils ont été formés sur la base de ces savoirs et qu'ils en tirent leur légitimité - un appauvrissement et une source d'inégalité dans l'école. C'est précisément le cas du SNES et du SNALC dont nous développerons les positions à cet égard dans la partie

---

<sup>1</sup> *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981, *op. cit.*

consacrée aux réactions aux rapports Legrand et Prost. Ces positions confirmeront cette méfiance à l'égard d'une politique qui incite les acteurs locaux à prendre des initiatives. En effet, la politique des ZEP participe d'une totalité cohérente qui inclut aussi la rénovation des collèges et les premières démarches menées dans le cadre de la transformation des lycées. Ces deux syndicats se montreront réticents à ces démarches lorsque la définition et le respect des savoirs sembleront mis en cause, même si l'idéologie qui sous-tend leurs prises de position respectives n'est évidemment pas la même.

Ce sont des fondements culturels – l'attachement à ce que l'on pourrait considérer comme une égalité formelle pour le SNI-PEGC, avec de surcroît un attachement aux savoirs pour le SNES et le SNALC – qui constituent les premiers obstacles à cette politique des ZEP. Mais une fois mises en place, leur fonctionnement laisse aussi apparaître quelques accros.

La régulation et la consolidation de cette politique sont difficiles à mettre en place. Il est vrai qu'il s'agit d'une expérience inédite. Créer des dispositifs capables de piloter des initiatives locales est vraisemblablement une opération qui nécessite du temps. Il est néanmoins urgent qu'elle aboutisse. Ne serait-ce que pour contrôler l'utilisation des crédits et s'assurer qu'ils sont bien alloués aux objectifs fixés dans le cadre de cette politique. Cependant, étant donnés les problèmes rencontrés lors de la coopération entre les directions des différents ministères et dans l'articulation entre les niveaux national, académique et de l'établissement, il ne semble pas étonnant que les objectifs apparaissent bien diffus. Aussi les premières évaluations, notamment celles de l'IGAEN, laissent-elles subsister des doutes quant au fonctionnement et aux effets de ces ZEP.

Par ailleurs, cette novation ne fait pas l'objet d'un écho retentissant dans la presse. Elle passe un peu inaperçue derrière la médiatique tentative de création du SPULEN. Les débats relatifs à cette mise en place de « la discrimination positive » restent confinés aux points de vue des syndicats et du pouvoir en place. Il ne semble pas que l'opinion publique, si l'on se fie à la presse, soit extrêmement sensible ou sensibilisée à cette nouveauté. Le fait que cette création ne soit pas l'objet de textes officiels dont la solennité égalerait celle qui accompagne les lois ou les décrets est peut-être aussi un des facteurs qui explique le peu d'intérêt que la presse et l'opinion publique portent à cet événement.

En effet, cette création est simplement l'objet d'une circulaire et elle est précisée par des notes de services. Elle n'a pas de nature légale puisqu'elle n'est pas entérinée par le Parlement. Il faut attendre la loi du 10 juillet 1989 pour que les ZEP aient une existence légale, plus exactement que l'existence d'un « environnement social défavorisé » soit reconnue dans la loi et fasse l'objet de mesures particulières. Cela s'explique probablement

par le fait qu'Alain Savary ne tenait pas à prolonger indéfiniment ce qu'il considérait comme une mesure transitoire. Il semble difficile d'imaginer que cette situation s'éternise. Davantage conçue comme une aide passagère, au moins jusqu'à ce que les problèmes soient maîtrisés, ces ZEP n'apparaissent pas avoir été envisagées pour durer.

Leur création est remarquable au niveau du droit français. Un rapport du Conseil d'Etat<sup>1</sup> indique qu'elles constituent une sorte de dérogation au principe traditionnel d'égalité, que nous avons antérieurement appelé « égalité formelle ». Cependant, le juge a autorisé ce nouveau principe sous-tendant une gestion moderne des politiques éducatives, comme en témoigne cette explication : « Cette conception procédurale de l'égalité [ l'égalité formelle] a atteint ses limites. Il est apparu que si la nation ne faisait pas un effort spécifique en direction des enfants issus des milieux défavorisés, ceux-ci accumuleraient vite un retard irréversible. C'est pourquoi une certaine évolution vers la conception équitable de l'égalité s'est opérée ». Ainsi, « le juge demeure le gardien de l'égalité des droits ; il laisse sauf exception, au pouvoir législatif et réglementaire le soin de veiller à l'égalité des chances [...] Le juge considère désormais que le renouveau de la conception équitable de l'égalité est compatible avec la conception procédurale dès lors qu'un intérêt général justifie une différenciation des droits ». Cette tolérance et cet accompagnement de l'action de l'Etat sont donc soumis à une intention qui est sous-tendue par l'intérêt général. « Or la société française paraît souhaiter aujourd'hui qu'une priorité soit donnée à des actions qui restaurent l'égalité des chances afin de réduire des inégalités économiques et sociales devenues excessives »<sup>2</sup>.

Ainsi, cette création semble être en phase avec son temps, avec ce que semble attendre la société française. Cependant, si Alain Savary prolonge cette action jusqu'à la fin de ses fonctions, elle va progressivement tomber en désuétude pendant quelques années avant d'être l'objet d'un plan de relance sous le ministère de Lionel Jospin.

## La rénovation des collèges

### *L'état des collèges en 1981*

Le collège, comme nous l'avons déjà affirmé dans notre introduction, est le point d'achoppement de la « démocratisation qualitative ». En 1981, il s'avère que la suppression des filières, à la suite de la loi Haby, n'a rien changé à ce problème ; elle l'a peut-être plus

---

<sup>1</sup> CONSEIL D'ETAT, *Rapport public 1996 sur le principe d'égalité*, Etudes et documents N°48, Paris, La Documentation française, 1997.

<sup>2</sup> *Ibid.* pages 89 à 94.

révéle qu'elle n'en a été la cause, contrairement à ce que les discours courants finissent par laisser entendre. Cependant, la situation en 1981 est en partie héritée de cette réforme. Une note du SEIS (Service des Etudes Informatiques et Statistiques)<sup>1</sup> du 1<sup>er</sup> décembre 1981 fait état d'un certain nombre de problèmes.

Si les effectifs se stabilisent au collège, les données chiffrées traduisent en fait des évolutions antagonistes qui apportent des renseignements précis sur l'aspect qualitatif de la démocratisation.

Les effectifs de la classe de sixième augmentent. Mais cela est dû essentiellement à une hausse importante du taux de redoublement dans cette classe car le nombre d'élèves qui y entrent est en diminution à cause d'une hausse du taux de redoublement en CM2. A cela s'ajoutent des entrées plus importantes d'élèves venant du secteur privé.

Les effectifs de la classe de cinquième croissent de même, en raison du fort taux de redoublement dans cette classe. Cependant, une baisse des effectifs en classe de quatrième est remarquable. Elle est liée à cette augmentation des redoublements en cinquième et à une légère augmentation d'une orientation vers les classes de CAP et de CPPN juste après la classe de cinquième. « On assiste donc à une confirmation de la sélection accrue à l'entrée en quatrième, qui se manifeste essentiellement par une forte rétention en cinquième, ainsi que par une orientation un peu plus forte vers les classes de CPPN-CPA »<sup>2</sup>. L'accès de tous les élèves en classe de sixième et cinquième montre alors ses limites. Il donne lieu à une augmentation des redoublements en sixième et cinquième et à une orientation vers les voies de relégation que sont les CPPN et les CPA.

En ce qui concerne la classe de troisième, une baisse légère des effectifs est remarquée. Elle est liée à une baisse des effectifs en classe de quatrième lors de l'année 1980. Cette population des élèves de troisième est donc moins alimentée par des élèves qui viennent de la classe de quatrième. Mais elle est partiellement compensée par un fort taux de redoublement dans cette classe de troisième. « On assiste donc à l'apparition d'un autre "barrage", situé, celui-là, à l'entrée en seconde, au profit d'une rétention en classe de troisième »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> « Bilan de la rentrée scolaire en 1981 », 1-12-1981. SEIS/4/J091. C : 19850194.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

On peut remarquer par ailleurs qu'environ 40 000 élèves quittent le collège au niveau VI<sup>1</sup>. Ces élèves proviennent pour l'essentiel des classes de CPPN et de CPA, car l'apprentissage est loin d'accueillir la totalité des effectifs<sup>2</sup>.

La situation des collèges est donc inquiétante. La réforme engagée par René Haby n'a pas suffi à enrayer l'échec scolaire qui affecte particulièrement les élèves issus des milieux les plus modestes. Alain Savary doit porter son action en priorité dans cette direction. Il engage donc une politique de rénovation des collèges. Dans cette perspective, il fait appel à Louis Legrand.

### *Le rapport Legrand*<sup>3</sup>

Dans une lettre du 13 novembre 1981, Alain Savary charge Louis Legrand d'une réflexion d'ensemble sur le collège dont l'objectif privilégié est la recherche « des conditions d'une insertion satisfaisante du collège dans l'école de base annoncée dans le programme présidentiel »<sup>4</sup>. Le ministre propose de constituer non seulement une commission nationale, mais aussi des commissions départementales qui doivent enrichir le travail par des projets concrets en tenant compte des expériences locales, des réalités actuelles et des moyens existants. Les propositions du rapport doivent porter « sur la continuité entre l'école primaire et le collège, mais aussi entre le collège et le lycée ; sur les conditions de mise en place d'une formation commune et la définition d'une aide pédagogique cohérente et efficace ; sur la résorption progressive des filières existantes ; sur l'ouverture de l'école sur la vie de la cité ; sur l'homogénéisation progressive des conditions de travail du corps enseignant associée à une politique de formation adaptée aux exigences de l'école de base »<sup>5</sup>.

Louis Legrand dispose d'une marge de manœuvre relativement large pour commencer ses travaux. Dans *Le Monde de l'éducation* de septembre 1981, il avoue son attachement à la gauche. Il accepte ce travail.

---

<sup>1</sup> Le niveau VI qualifie les élèves sortant du premier cycle du second degré et des formations professionnelles en un an.

<sup>2</sup> « Les soties du système éducatif : Evolution de 1973 à 1978 », 23-10-1979. SEIS/ OM-JPB/ FF/ N° 793154. C: 19850194.

<sup>3</sup> Louis LEGRAND est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Strasbourg I. Il a été successivement instituteur, professeur de philosophie, inspecteur départemental de l'Education nationale, directeur de recherche à l'INRP.

<sup>4</sup> Lettre reproduite au début du Rapport, page 3.

<sup>5</sup> *Ibid.*

## L'élaboration du rapport

Louis Legrand entend associer à ses travaux l'ensemble des partenaires concernés par la question du collège : les syndicats d'enseignants, les associations de parents d'élèves, les associations pédagogiques, les syndicats ouvriers. La quantité imposante de ses archives déposée au centre de Fontainebleau témoigne de ces nombreuses concertations. Il souhaite par ailleurs que les décisions soient prises en dehors des « cénacles parisiens », parce que cela « irrite les provinciaux »<sup>1</sup>.

Cependant, bien qu'il entende faire participer différents partenaires à ce travail, son expérience dans le domaine de l'éducation lui permet de ne pas errer dans une recherche sans fondements, sans orientations préalables. Il attache une grande importance aux « grands mouvements d'éducation active qui mettent l'accent sur le développement harmonieux de l'individu, le respect de sa personne, la recherche de son équilibre physique, affectif et intellectuel. Ces tendances fondamentales expliquent le souci de faire prévaloir l'apprentissage sur l'enseignement, la promotion sur la sélection, l'autonomie sur le conditionnement, la coopération sur la compétition »<sup>2</sup>. L'auteur rappelle avec une certaine nostalgie les expériences qu'il a menées lors des ministères précédents qui n'ont jamais été généralisées.

Louis Legrand a en effet conduit deux expérimentations pédagogiques : l'une de 1967 à 1975<sup>3</sup>, l'autre de 1977 à 1980<sup>4</sup>. La première expérimentation, qui a lieu au lendemain de la création des collèges d'enseignement secondaire, a pour but de proposer des modalités de fonctionnement nouvelles pour ces établissements. Elle doit aussi conduire à la création de contenus d'enseignement qui sont adaptés à la nouvelle population amenée à étudier dans cette structure. Il est nécessaire de se pencher sur ces problèmes puisque, à l'issue de cette réforme, se retrouvent dans un même établissement, des élèves qui auparavant suivaient des cours dans des CEG, dans des classes de fin d'étude primaire ou dans le premier cycle des lycées. La gestion de cette hétérogénéité du public imposait des choix quant aux modalités d'enseignement et aux contenus. Louis Legrand s'inspire alors de toute son expérience passée pour orienter les recherches et propositions du moment.

---

<sup>1</sup> LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, La Documentation française, 1982, page 8.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 9.

<sup>3</sup> LEGRAND Louis, « Protocole de Saint-Quentin » in *Pour un collège démocratique*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française, 1982, pages 283-288.

<sup>4</sup> LEGRAND Louis, « Protocole de Gouvieux » in *Pour un collège démocratique*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, La Documentation française, 1982, pages 289-304.

La formule alors retenue est le système des « groupes de niveau-matière ». Louis Legrand affirme : « Compte tenu de la diversité considérable des populations scolaires, le système des “groupes de niveau-matière” est le seul applicable lorsque l’on veut éviter la ségrégation sociale des écoles ou des filières séparées »<sup>1</sup>. Il est impossible de créer de véritables classes de niveau, étant donné l’extrême hétérogénéité des populations scolaires locales et nationales. Mais de même, l’homogénéité des classes devient intenable dans la mesure où la complexité des matières incite les enseignants à très vite diversifier leur travail en fonction des élèves. C’est une des raisons pour laquelle, en français par exemple, le *team-teaching* peut être expérimenté. Dans cette méthode, une partie des cours est traitée sous forme de débats en présence de groupes d’élèves hétérogènes. L’autre partie des cours réside dans un soutien ponctuel aux élèves en difficulté et elle est mise en œuvre collégialement par les professeurs. Ce soutien devient un lieu de travail interdisciplinaire.

Il s’agit donc d’une organisation des enseignements en fonction des élèves. Contenus et organisation matérielle, de ce fait, se trouvent largement transformés par rapport à l’organisation traditionnelle que l’on peut rencontrer dans les lycées. On peut remarquer que cette méthode proposée est beaucoup plus proche du fonctionnement des écoles primaires.

Les propositions du rapport sont inspirées dans une large mesure par ces expérimentations. Elles figurent d’ailleurs dans le rapport à titre d’exemple et l’auteur fait remarquer qu’elles ont été l’objet d’une approbation relativement consensuelle de la part des membres des commissions.

Le groupe de pilotage remet son rapport en décembre 1982. Les classes traditionnelles sont supprimées et s’y substitue une organisation en « ensembles » hétérogènes de cent quatre élèves maximum, comportant des « divisions de bases » de vingt six élèves maximum, également hétérogènes. Ainsi, les professeurs, après un temps d’observation, constituent des « divisions homogènes par matière ». Les élèves peuvent bénéficier d’un travail adapté à leur niveau et les plus faibles d’entre eux se retrouvent dans des divisions à faible effectif.

L’orientation vers le LEP (Lycée d’enseignement professionnel) en fin de cinquième est maintenue provisoirement, mais elle doit être volontaire. Les classes de CPPN doivent être supprimées. Le palier d’orientation à la fin de la classe de cinquième est supprimé. Il n’y a plus de redoublement excepté pour les classes de troisième. Dans les classes de quatrième et troisième, un rééquilibrage des activités est opéré : les travaux pratiques et la technologie

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 287.

voient leur horaire augmenter. Les options deviennent plus nombreuses : les sciences humaines, les sciences expérimentales, les arts et l'éducation physique ainsi que les langues régionales constituent de nouvelles options possibles. Un « brevet des collèges » est décerné à tout élève qui est parvenu au niveau de la classe de troisième.

La pédagogie du projet, les méthodes motivantes sont retenues, de même qu'une « évaluation formative » doit être valorisée par rapport à une « évaluation sommative », cette dernière étant trop statique et enfermant les élèves dans un carcan.

Le « tutorat » est instauré. Il s'agit d'un outil emprunté au modèle anglo-saxon qui consiste en une aide et un soutien apportés aux élèves par un enseignant que ceux-ci ont choisi pour un an. Le futur professeur de collège sera formé à une « famille » de disciplines et aura donc, au moins en sixième-cinquième, une « polyvalence d'exercice ». Le service de tous les enseignants en collège est défini sur la base hebdomadaire de seize heures de cours, trois heures de tutorat, trois heures de concertation, soit vingt deux heures au total. Le travail en équipe est une nécessité pour mener à bien cette organisation.

La vie sociale doit être valorisée. Si les savoirs ont une importance indéniable, un effort doit être poursuivi en faveur de l'amélioration de la vie scolaire. Les projets d'action éducative doivent être généralisés afin de concourir à cet objectif.

Nous pouvons ainsi résumer les propositions du rapport à l'issue du travail des commissions. Cependant, Louis Legrand laisse à la fin du rapport s'exprimer syndicats et associations de parents d'élèves. Dès lors, les avis divergent, mais dans des proportions plus ou moins importantes.

### Les réactions des partenaires de l'Education nationale

Le SGEN-CFDT approuve sans réserve l'esprit et la démarche du rapport. « Cela lui est d'autant plus facile qu'il se trouve en convergence avec l'essentiel des analyses, et qu'il retrouve dans les propositions nombre de suggestions qu'il a été longtemps seul à défendre au plan syndical : transformer le collège pour lutter contre l'échec et les ségrégations, développer l'interdisciplinarité, introduire l'initiation technologique pour tous, redéfinir les fonctions pour une autre organisation du travail, redonner confiance à ces personnels en libérant leur capacité d'initiatives »<sup>1</sup>.

Le SGEN réaffirme sa volonté de faire de « l'école moyenne », non l'instrument d'une orientation négative, qui s'apparente à une sélection, mais un « outil d'éducation des

---

<sup>1</sup> LEGRAND Louis, 1982, *op. cit.* page 307.



choix »<sup>1</sup>, de réduction des déterminismes socioculturels en distendant le lien entre évaluation et orientation.

Il souhaite que les contenus soient repensés. « Ce qui ne peut se réduire à la distinction entre obligatoire et optionnel »<sup>2</sup>. Il faut que les options ne soient pas une pré-orientation et qu'à un noyau de contenus définis au niveau national s'ajoutent des projets définis localement. La démarche contractuelle, l'initiative doivent être mises en avant. Ce qui implique un autre aménagement des rythmes scolaires.

La formation des enseignants doit « permettre une continuité entre les différents cycles du système éducatif [...] Elle ne pourra être assurée que par la mise en place progressive d'un corps unique d'enseignants de la maternelle à la terminale, formés en cinq années après le baccalauréat »<sup>3</sup>. Cela passe par une égalisation de la charge de travail des enseignants et signifie qu'il ne doit pas y avoir de service supérieur à dix huit heures.

En conclusion, après avoir précisé quelques points qui permettraient de perfectionner ce rapport, le SGEN ouvre quelques pistes : le système d'inspection doit être modifié, si le travail en équipe est valorisé, seul celui-ci peut faire l'objet d'une évaluation ; des moyens de formation continue doivent être prioritairement accordés au personnel engagé dans la rénovation ; des commissions doivent être mises en place pour réfléchir à une redéfinition des contenus et programmes, sous la forme de commissions de spécialités de composition interdisciplinaire et ouvertes à l'ensemble des acteurs sociaux.

Le SNC ( Syndicat national des collèges) « approuve le but ultime que s'est fixé la commission Legrand consistant à lier la démocratisation du collège au renforcement de son efficacité pédagogique »<sup>4</sup>. Selon ce syndicat, le collège constitue le lieu où le destin scolaire, professionnel et humain de la plupart des jeunes prend une tournure presque toujours irréversible. Il constate que « ni le regroupement de tous les élèves dans les mêmes locaux, ni les progrès des technologies pédagogiques, ni la révision des programmes, ni même l'amélioration des normes d'encadrement n'ont suffi à unifier le collège, parce que les clivages entre les diverses catégories de personnels demeuraient intangibles, perpétuant des discriminations qui sont à la fois cause et conséquence des pesanteurs ayant jusqu'à présent empêché la démocratisation de l'enseignement »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 309.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 309.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 310.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 316.

<sup>5</sup> *Ibid.* page 316.

Le SNC retient favorablement l'idée qu'une attention particulière soit portée aux élèves en difficulté, cependant il pose des limites, mettant en garde contre « le risque de voir l'arbitraire des pouvoirs locaux, les démagogies politiques ou les pressions morales » s'exercer sur la profession. Prenant l'exemple du tutorat qu'il juge par ailleurs recevable, il fait remarquer qu'il ne saurait être question que le choix du tuteur revienne à l'élève.

Concernant le statut des professeurs de collège, il en demande l'unification. Il relève à ce propos la position courageuse du rapport, tout en souhaitant apporter son originalité à ce débat. Les maxima de service ne sauraient être dépendants de l'origine catégorielle de l'enseignant. Si cela a été mentionné dans le rapport, il faut que cette notion de statut s'applique aussi à tous les autres aspects du statut de professeur de collège. La question ne se réduit pas à la « monovalence » ou la « bivalence ». Ainsi, la formation du professeur de collège ne saurait être inférieure d'un point de vue scientifique à celle d'un certifié. Il faut aussi que la formation continue ait pour vocation d'homogénéiser le corps professoral actuel en vue de l'accorder au profil défini comme étant celui du futur professeur de collège. Mais, afin de mettre en œuvre ces propositions, il faut dégager des moyens financiers et une « loi-programme » doit engager le gouvernement sur le budget.

Le SNES, quant à lui, partage l'avis selon lequel le collège est en quelque sorte « la plaque tournante des évictions massives des jeunes et notamment des enfants de travailleurs »<sup>1</sup>. Cependant, il reste très attaché à l'idée que l'élévation du niveau de formation, pour un enseignement de qualité et de masse à tous les niveaux du système éducatif, est la condition primordiale de toute démocratisation. Ce syndicat propose donc une lecture de ce rapport suivant trois axes : le premier consiste à répertorier les points intéressants, le second les réserves, le troisième les points jugés intolérables.

L'organisation pédagogique en groupes de niveau ou groupes réduits peut être une solution présentant ponctuellement un intérêt dans la mesure où elle introduit une dynamique qui, appuyée sur le travail en équipe, peut contribuer à lutter contre l'échec scolaire. Mais il ne peut s'agir d'un cadre unique, d'autant plus que l'expérimentation qui a conduit à ces propositions a été menée avec des moyens importants. C'est la raison pour laquelle le syndicat exige la constitution de « groupes réduits » pour toutes les matières et à terme, l'abaissement à vingt élèves de l'effectif de chaque classe. Par ailleurs, des groupes de rattrapage à effectifs réduits devraient être constitués pour préparer l'entrée en LEP des élèves en grande difficulté.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 330.

Si ces solutions sont coûteuses, elles le sont moins que le rattrapage tardif des 16-18 ans sortis du système éducatif sans formation professionnelle.

Le renforcement de l'initiation technologique, qui deviendrait une discipline fondamentale de la classe de sixième à la classe de troisième et qui se substituerait progressivement à l'éducation manuelle et technique, semble être un point intéressant à condition que la formation des enseignants soit parallèlement assurée et que les maîtres actuellement en place soient recyclés.

La diversification des options en classe de quatrième, notamment par les options polytechniques, et le rapprochement envisagé entre la formation donnée en collège et celle donnée en LEP, avec prolongation d'une année de préparation en CAP, sont aussi retenus comme intéressants.

C'est à l'égard de la philosophie du projet et des orientations générales que le SNES émet quelques réserves. Le fait que « l'élévation du niveau de culture et de qualification » soit peu évoquée dans les textes théoriques et que « la référence à la psychologie différentielle »<sup>1</sup> soit omniprésente constitue un point d'achoppement fondamental. Sur un point relativement proche, le syndicat trouve qu'une dichotomie peu fondée scientifiquement est faite entre « un enseignement verbal et intellectuel dominé par les activités intellectuelles abstraites et par le métalangage » et « l'action, l'expression, la vie en communauté »<sup>2</sup>. D'autre part, le fait de distinguer évaluation formative et évaluation des acquis conduit à repousser le palier d'orientation en fin de troisième, alors que le redoublement peut s'avérer être une solution pédagogique efficace. Le premier cycle apparaît donc comme un cycle terminal sans que soit envisagée l'articulation avec le second cycle. De plus, la suppression du brevet des collèges donné sur simple constat du profil risque de dévaloriser ce diplôme national.

« Le vide du rapport sur la question des contenus, renvoyée à plus tard »<sup>3</sup> inquiète aussi le syndicat car selon lui, il s'agit d'un point important à prendre en compte prioritairement dans toute éventuelle réforme du collège. En effet, nous ne nous avancerions pas excessivement si nous affirmions que ce syndicat est très centré sur les savoirs. La revendication suivante vient corroborer notre affirmation. Plutôt que de former des maîtres polyvalents en collège pour faciliter la liaison avec l'école primaire, il serait plus porteur de commencer à spécialiser les instituteurs dès le cours moyen. Ainsi, les élèves, préparés à un découpage disciplinaire dès l'école primaire, pourraient facilement s'adapter au collège. Cette

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 332.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 333.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 334.

solution est évidemment proposée pour assurer une plus grande maîtrise des contenus par les enseignants. On comprend aisément que la réforme des contenus selon ce syndicat doit se faire en fonction d'un niveau à atteindre, c'est l'amont qui guide la constitution des contenus d'enseignement.

Mais, si ces remarques constituent simplement des « réserves » émises à l'égard du projet, quelques éléments de ce dernier sont jugés plus sévèrement et paraissent « inacceptables », particulièrement ceux qui consistent à remettre en cause le maxima de service des agrégés et des certifiés. Le SNES demande donc un abattement de service de deux heures pour assurer le suivi des élèves et la concertation, « sans imposition bureaucratique d'un temps de présence dans l'établissement »<sup>1</sup>. Par ailleurs, une réduction du temps de travail doit être menée pour être unifiée à terme sur la base de quinze heures. En aucun cas la situation des agrégés ne doit être dégradée.

La question du tutorat est également contestée. Si le suivi individualisé des élèves doit être amélioré, cela doit se faire grâce à une transformation du statut de professeur principal. Celui-ci devrait suivre un groupe d'élèves plus réduit.

En conclusion générale, le SNES confirme sa volonté de préserver et de développer les savoirs, en misant particulièrement sur une formation des enseignants du second degré en cinq ans, comportant l'acquisition d'une maîtrise universitaire. Des moyens suffisants doivent être dégagés pour lutter contre l'échec scolaire. Ils devraient permettre d'alléger les effectifs des classes. D'autre part, la tentation semble exister de généraliser ces propositions pédagogiques et de tuer toute initiative en matière d'innovation pédagogique. Cette dernière serait évidemment rendue impossible si les collègues se laissaient « enfermer dans un carcan structurel unique »<sup>2</sup>.

Le SNI-PEGC, quant à lui, est en accord avec la méthode qui a consisté à associer à la réflexion parents d'élèves et enseignants, avec l'objectif qui était de « mettre en place une école permettant le développement des potentialités de chacun et la promotion d'un enseignement de qualité, avec le souci de déboucher sur des propositions concrètes et réalisables »<sup>3</sup>.

En effet, il considère que « les propositions constituent une bonne base de travail pour construire un collège démocratique »<sup>4</sup>, mais il relève cependant quelques ambiguïtés et limites. Le syndicat fait remarquer que le dispositif prévu est réalisable, mais note qu'il est

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 336.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 338.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 340.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 340.

consommateur de moyens. De plus, les élèves orientés en LEP en fin de cinquième contre leur gré ne sont pas pris en compte dans ce dispositif, les classes de CPPN demeurent et peu de nouveautés viennent compenser cette injustice. La technologie qui pourrait servir de « pont » entre le collège et le LEP relève d'un statut encore mal défini : est-elle un élément de la culture générale ou un élément de préparation professionnelle ?

L'abandon de « l'évaluation sommative » et son remplacement par « l'évaluation formative » n'est concevable que si le brevet des collèges sanctionne à la fin du tronc commun un niveau de connaissances et de capacités. De surcroît, les projets éducatifs ne doivent pas conduire à une dérive de l'autonomie.

La question du tutorat suscite des questions d'ordre financier. Les indemnités de professeur principal seront-elles transférées au tuteur ? Par ailleurs, le choix du tuteur par l'élève apparaît un peu « démagogique »<sup>1</sup>. Le rééquilibrage des activités, s'il est souhaitable, ne doit pas accroître la charge de travail des enseignants. La diminution de la charge de travail des PEGC doit être négociée.

Ainsi, le SNI-PEGC remarque-t-il quelques ambiguïtés. Cependant, elles sont sans commune mesure avec les critiques du SNES. Ses propositions sont généralement plus de nature à conforter les options retenues.

Le SNALC, quant à lui, est bien plus radicalement opposé aux propositions du rapport. Son intervention apparaît sous le titre « Un point de départ fort contestable »<sup>2</sup>. Il critique les fondements politiques et idéologiques de ce rapport et remarque l'absence de démarche scientifique.

En premier lieu, il réclame l'abrogation de la loi Haby qui laisse côte à côte des élèves de niveaux fort différents. Les groupes de niveaux renvoient à une « politique de nivellement par le bas »<sup>3</sup>. De même l'attribution du brevet des collèges à tous les élèves qui auraient atteint la classe de troisième reviendrait à faire de ce dernier « un faux billet de banque »<sup>4</sup>. La question du tutorat présente le risque de voir les élèves choisir leurs enseignants alors que les enseignants se verraient imposer de travailler en équipe. Il s'agit là d'une atteinte à la liberté des enseignants. Quant à la suppression de l'orientation en fin de classe de cinquième, elle ne fait que déplacer le problème vers l'amont.

A l'issue de ces points d'opposition radicale à l'esprit et à la forme du projet, le syndicat conclut que le rapport ne permet pas d'opérer un redressement du collège. De

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 343.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 349.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 351.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 351.

surcroît, il est antidémocratique car il aboutirait dans bien des cas à « la privatisation à but idéologique d'une fonction d'Etat »<sup>1</sup>.

Ces contestations ou approbations sont confirmées dans la presse syndicale ou publique dès la publication du rapport en janvier 1983. De vives polémiques survenant à ce moment sont d'ailleurs à signaler. Elles sont liées à la défense d'intérêts corporatistes et à des prises de positions idéologiques qui sont à peine masquées. Si les PEGC sont reconnus à « égale dignité » avec les autres enseignants, certifiés et agrégés, ces derniers entendent marquer la différence. Ils refusent l'excédent horaire qui leur est proposé et ne veulent pas entrer dans la polyvalence qui constitue une dégradation du savoir. C'est du moins la position du SNES et du SNALC. Le SGEN, le SNC et le SNI-PEGC sont plus favorables à ce genre de mesures.

Les parents d'élèves présentent eux aussi quelques remarques à la fin de ce rapport. La FCPE (Fédération des Conseils de parents d'élèves) « se reconnaît très largement dans ce rapport »<sup>2</sup>. Elle approuve le caractère inégalitaire de l'aide proposée aux élèves en difficulté. La suppression du groupe classe, la valorisation des activités de production et le rééquilibrage des activités constituent autant de propositions concrètes qui concourent à cet objectif de démocratisation. De même, la clarification des structures de l'établissement, notamment de la notion d'équipe éducative, d'équipe pédagogique, de conseil d'établissement ainsi que des prérogatives qui leur sont accordées sont un point important. La reconnaissance et l'affirmation du rôle de délégué-élève ainsi que celles du rôle des partenaires de l'école, en particulier des parents, constituent une avancée démocratique essentielle. Enfin, la fédération conclut que « ces mesures appliquées avec audace et discernement [...] sont de nature à redonner confiance dans l'institution éducative »<sup>3</sup>.

La PEEP (Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public) quant à elle approuve la nécessité d'insuffler une dynamique pédagogique au collège. Mais elle se montre plus réservée à l'égard de certaines propositions. En effet, si la fédération reconnaît la nécessité de réduire le nombre de redoublements, de diminuer les orientations en classes de CPPN, elle ne peut renoncer au principe d'évaluation de tous les acquis avant l'entrée en sixième. Elle encourage donc la mise en place de « recommencement »<sup>4</sup> de modules dès le cours préparatoire. La pédagogie différenciée est un élément intéressant pour lutter contre l'échec scolaire, cependant le manque de formation des enseignants risque d'être un obstacle

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 354.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 357.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 360.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 364.

à cette mise en œuvre. Elle remarque aussi que cette rénovation pédagogique ne peut avoir lieu sans l'assentiment des enseignants. Elle fait part aussi de ses réserves concernant l'adaptation des programmes aux élèves qui risque d'appauvrir les contenus. L'autonomie des établissements est une de ses principales revendications. Aussi insiste-elle sur les précisions à apporter quant au rôle des parents qui, en conseil de classe, ne doivent pas participer seulement à la réflexion, mais aussi à la décision. En conclusion, elle demande que la concertation se poursuive et « refuse toute utilisation prématurée de ce rapport »<sup>1</sup>. Elle attache une importance particulière à l'analyse de l'investissement et du déploiement financiers dans le cadre du IXème plan.

La FNAPEEP (Fédération nationale des Associations de parents d'élèves de l'enseignement public) constate que ce rapport rejoint bon nombre de ses propositions : l'ouverture du collège sur le monde extérieur, la création d'une vie communautaire et d'une pédagogie qui prennent en compte les rythmes de développement des élèves, la revalorisation de l'enseignement technologique et de la « polydisciplinarité », la constitution de véritables équipes éducatives. La fédération conclut sur le souhait de voir ces propositions appliquées dans leur totalité sans qu'elles soient fragmentées, faute de financement ou d'absence de volonté politique.

### Conclusion partielle : un rapport novateur

Ce rapport qui est une synthèse des travaux des commissions marque une étape décisive dans la réflexion sur les missions du collège. Il dégage des propositions concrètes. Les syndicats de gauche, à l'exception du SNES, y sont, sous certaines réserves, favorables. Certes, ce rapport se situe dans le prolongement idéologique des options retenues par *le plan socialiste pour l'éducation*<sup>2</sup>. Cependant, ce travail d'experts et de partenaires du système éducatif traduit une certaine conception de l'éducation à gauche. On peut remarquer que le SNES, outre la question des statuts et des maxima de service, s'insurge contre une vision triomphante de « la deuxième gauche ». La décentralisation, l'ouverture sur la vie et la participation des parents aux décisions de l'école risquent de faire perdre à l'école sa mission initiale qui est avant tout de transmettre des savoirs.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 364.

<sup>2</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLIOT Roger, 1978, *op. cit.*

Il est en partie rejoint sur ces questions par le SNALC qui ne cache pas son aversion pour les politiques de gauche en général. D'ailleurs, la position de la droite pourrait être illustrée par une lettre des membres du Conseil<sup>1</sup> de Paris qui ont été associés à ces travaux, et qui dénoncent une « fausse concertation » : « Loin de porter remède aux réelles carences du Collège actuel, les solutions que vous proposez aggraveront la situation que l'on constate actuellement : le droit des élèves à entrer en sixième, sans contrôle de connaissances, repose sur un faux égalitarisme [...] Le passage d'une classe à l'autre de la sixième à la troisième serait une cause de démobilité des élèves [...] La suppression de l'unité de classes et son remplacement par des ensembles de 104 élèves ne pourrait que déstabiliser les enfants [...] L'instauration du tutorat et le choix par les élèves dès la classe de sixième de leur "professeur-tuteur" ne peuvent qu'introduire le désordre dans l'enseignement : c'est une caricature grossière de la démocratie, remettant en cause les conditions d'exercice de leur métier par des milliers d'enseignants [...] Quant à la réduction du temps consacré à l'enseignement du français au profit des mathématiques et des activités d'éveil, elle est liée au projet de société socialiste auquel vous vous référez par rapport à ce que vous appelez une "société libérale hiérarchisée de haut niveau technologique". Nous ne pouvons que déplorer à cette occasion le jargon employé dans vos propositions... »<sup>2</sup>. Ainsi, on le constate, la droite en général est plutôt hostile au projet de Louis Legrand. Cependant, force est de noter que certains arguments employés se retrouvent aussi dans les positions de certains syndicats de gauche qui ne sont pas en totalité opposés au rapport.

### *La mise en œuvre de la rénovation des collèges*

Alain Savary, avant même que le rapport ne soit rendu public, prépare quelques-unes des orientations qui serviront de fondement à la rénovation des collèges. Dès juin 1982, il publie à l'intention des recteurs, inspecteurs d'Académie, directeurs des services départementaux et principaux de collèges une circulaire proposant des « objectifs pour la vie scolaire dans les collèges »<sup>3</sup>. « Le succès des travaux de la commission Legrand dépendra largement du climat que l'on aura su instaurer préalablement dans les établissements »<sup>4</sup>. Il ne

---

<sup>1</sup> « Lettre à M. le professeur, (signée F. de Panafieu, M. Elbel) », 25-01-1983. C : 19850194.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Circulaire 82-230 du 2 juin 1982, « Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges ». BOEN 30-06-1982.

<sup>4</sup> *Ibid.*



s'agit pas d'imposer d'éventuelles modifications de l'organisation des établissements ou de la didactique, mais simplement de permettre des initiatives et des innovations.

La tâche éducative spécifique du collège est rappelée, sa mission se trouve finalisée par la généralisation de « la réussite scolaire » et « la formation de la personnalité »<sup>1</sup>. Un état d'esprit nouveau doit présider à cette entreprise. Il faut qu'un « climat de communauté éducative »<sup>2</sup> soit instauré par le développement d'un esprit de vie collective. On peut dès lors remarquer que des possibilités d'action sont proposées « aux personnels »<sup>3</sup>. Ce terme élargit la responsabilité de l'éducation non plus aux seuls enseignants, mais aux partenaires de l'école « quelles que soient leurs responsabilités »<sup>4</sup>. Ainsi, le chef d'établissement, le principal-adjoint, le gestionnaire, le conseiller d'éducation, le directeur adjoint responsable de la SES, le documentaliste-bibliothécaire concourent à cette éducation. La « vie scolaire » constitue donc un point d'appui sans lequel la rénovation ne peut avoir lieu. Il s'agit d'insister sur le fait que désormais « au collège, tout adulte est éducateur »<sup>5</sup> et que l'éducation a aussi pour fin « la formation de la personnalité »<sup>6</sup>. L'analyse de ces besoins conduit donc à préconiser des axes d'action éducative nouveaux.

A la rentrée scolaire de 1982, les élèves de sixième doivent faire l'objet d'une attention particulière afin qu'ils « se sentent à l'aise dans la société du collège »<sup>7</sup>. La première journée de l'année scolaire leur est spécialement réservée et un découpage chronologique de la première journée qui fait intervenir les partenaires de l'école est prévu afin de préparer leur accueil.

L'apprentissage de la responsabilité conduit en cours d'année à valoriser l'institution des délégués-élèves. Celle-ci doit permettre aux élèves d'apprendre à participer à des débats, à conduire des réunions, à préparer avec leurs camarades une participation effective et positive aux conseils de classes. De plus, « un réseau de responsabilités assumées à tour de rôle par les élèves »<sup>8</sup> peut être conçu pour les classes de sixième et cinquième. Des rôles de correspondants du CDI et de l'association sportive, de responsables de l'internat, de la demi-pension, du foyer socio-éducatif peuvent être attribués à des élèves. En classe de quatrième et troisième, une politique de responsabilisation des élèves est conduite jusqu'à ce qu'ils

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

deviennent, à l'issue d'un travail d'éducation au choix avec les conseillers d'orientation et le reste de la communauté éducative, les principaux acteurs de leur orientation.

L'autonomie des élèves est alors recommandée. Le CDI (Centre de documentation et d'information) doit être le lieu dans lequel s'exprime ce besoin de l'adolescent et lui donne l'occasion d'être responsable. L'élève doit en fin de sixième être capable d'y travailler seul. « Le contrat éducatif »<sup>1</sup> constitue alors une forme possible de relation entre jeunes et adultes.

Cette circulaire donne le ton. Le cadre de la vie scolaire doit être rénové afin de « constituer une base qui préparera la mise en œuvre des propositions de la commission Legrand ». Deux axes nous paraissent remarquables dans cette orientation préalable : le premier marque la volonté d'assouplir une organisation du collège probablement jugée trop rigide comme peut en témoigner l'emploi de termes tels « l'aménagement du temps scolaire », « des horaires souples » et « une modulation sur une durée étendue »<sup>2</sup>. C'est en créant les conditions d'un lieu de vie favorable à l'épanouissement des élèves auquel tous les adultes participent, que la réussite scolaire peut prendre effet. Ce qui nous conduit au deuxième axe de cette circulaire : les aspects traditionnellement extra-scolaires de l'éducation sont ici mis en avant. Certes, il s'agit d'une circulaire concernant la vie scolaire et la question des contenus et de la pédagogie ne fait pas partie intégrante de ce domaine de la vie scolaire. Cependant, on peut noter que les corrélations établies par la circulaire entre réussite scolaire et vie scolaire dépassent largement les conceptions traditionnelles de l'éducation. La vie scolaire n'est pas seulement un support à des enseignements qui seraient éducatifs. Elle est elle-même éducative : la responsabilité, l'autonomie représentent autant de finalités qui jusque là n'étaient pas aussi explicitement considérées comme des missions relevant de l'école.

Mais l'anticipation du rapport n'affecte pas seulement le cadre de la vie scolaire. D'autres mesures viennent aussi transformer les pratiques habituelles en matière d'orientation. Dès la rentrée 1983, le passage systématique de la classe de sixième en cinquième et de la classe de quatrième en troisième est considéré comme normal. Le redoublement pouvant être conseillé, mais n'intervenant qu'à la demande des familles, de même que l'orientation vers le CAP<sup>3</sup>.

La note de service du 23 décembre 1982<sup>4</sup> concrétise quelques-unes des orientations retenues et attire plus particulièrement l'attention sur la réduction des orientations en CPPN et dans les SES. La participation du directeur-adjoint des SES au conseil d'établissement doit

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Circulaire 82-599 du 23-12-1982, « préparation de la rentrée scolaire 1983 », BOEN du 13-01-1983.

<sup>4</sup> NDS n° 82-600 du 23-12-1982, « préparation de la rentrée 1983 », BOEN du 13-01-1983.

concourir à l'intégration progressive de ces dernières dans la vie des collèges. Le décloisonnement de ces sections doit être généralisé.

Dès la rentrée 1983, il est proposé à deux établissements par département de rentrer dans ce processus de rénovation. C'est sur la base du volontariat que cette initiative doit être conduite. L'autonomie constitue le fondement de ce nouveau mode de fonctionnement : autonomie de l'établissement dont on espère qu'elle engendrera une certaine dynamique démocratique ; autonomie des équipes pédagogiques qui pourront choisir les méthodes les mieux adaptées aux différents publics qu'elles rencontreront ; autonomie des élèves qui apprendront à devenir responsables. Le projet d'établissement constitue l'outil qui doit guider les actions. Il doit particulièrement permettre de prendre en compte les PAE (projets d'action éducative) et les caractéristiques locales.

La gestion des moyens doit inciter les établissements à entrer dans le processus. Un système de dotation horaire globalisée doit permettre une certaine souplesse. Si celle-ci est fonction des effectifs des élèves, elle doit aussi prendre en compte les caractéristiques de l'établissement et les projets que ce dernier entend mettre en oeuvre. On peut noter que les actions spécifiques doivent être valorisées : PAE, langues régionales, informatique, recherche, expérimentation<sup>1</sup>.

Alain Savary, dans sa conférence de presse du 1<sup>er</sup> février 1983<sup>2</sup> expose ses orientations pour la rénovation des collèges. A la rentrée 1984, doit être mise en oeuvre la première étape de la rénovation des collèges qui doit être conduite à son terme d'ici la fin du IX<sup>ème</sup> plan, ainsi que le prévoit le programme prioritaire d'exécution n°2 : « Poursuivre la rénovation du système d'éducation et de formation des jeunes »<sup>3</sup>.

Les objectifs généraux retenus lors de la conférence de presse sont les suivants : « permettre à tous les élèves, au terme du collège, de faire des choix ouverts pour leur formation et leur vie professionnelle ultérieure ; adapter les collèges aux changements rapides qui caractérisent nos sociétés ; offrir aux enseignants les moyens de mieux assurer leurs tâches »<sup>4</sup>.

A partir de ces objectifs généraux, des orientations concrètes sont retenues : « de nouvelles possibilités d'organisation interne des établissements pour le groupement d'élèves ; une définition nouvelle des services des enseignants ; un rééquilibrage des activités proposées

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Conférence de presse sur les collèges, à la suite du rapport Legrand (1-02-1983) » in Principales déclarations de M. Alain Savary, ministre de l'éducation nationale, MEN, service d'information, fascicule II, page 147.

<sup>3</sup> NDS n° 84-003 du 3-01-1984. BOEN du 12-01-1984.

<sup>4</sup> « Conférence de presse sur les collèges », (1-02-198), *op. cit.*

aux élèves ; de nouvelles responsabilités pour les établissements ; un réexamen des contenus d'enseignement ; une nouvelle politique de l'orientation ; une amélioration de la formation des enseignants ; des relations plus étroites entre les différents niveaux d'enseignement et notamment entre l'école et le collège »<sup>1</sup>.

La stratégie retenue comporte cinq grandes phases : « 1- une information de tous les établissements lors de la journée du 23 mars 1984 ; 2- une formation des équipes pédagogiques (en 1983-1984, les stages correspondants représentent 30% des moyens de formation affectés aux collèges) ; 3 - à la rentrée 1984, la mise en œuvre pour 10 à 15% des établissements retenus sur la base du volontariat, des orientations définies le 1<sup>er</sup> février 1983 ; 4 - une généralisation progressive qui sera conduite à son terme d'ici la fin du IX<sup>e</sup> plan ; 5- dans cette perspective, la mise en place dès 1984 de procédures d'observation, d'évaluation et de régulation permettront les ajustements nécessaires »<sup>2</sup>.

La rentrée 1984 constitue donc la troisième phase de ce processus. Cette rénovation repose sur le volontariat des établissements. La nature contractuelle présente un caractère inhabituel et de ce fait les recteurs sont invités à procéder à des choix entre des établissements selon des critères définis : la stabilité des équipes enseignantes, la globalité des projets, l'existence d'un projet éducatif ; la qualité des relations entretenues avec les associations et les collectivités locales. Les recommandations pour les établissements qui se lancent dans cette rénovation insistent sur le travail en équipe, l'évaluation des résultats obtenus, la mise en place d'une pédagogie différenciée, le développement progressif de l'enseignement de la technologie, l'utilisation des nouvelles technologies, l'organisation du temps scolaire. Les PEGC de ces établissements en rénovation voient leur service réduit de trois heures. Les autres établissements, ceux qui n'entrent pas en rénovation dans l'immédiat doivent aussi se préparer à fonctionner sur ce mode.

### Conclusion

Cette rénovation ayant pour but de mettre en œuvre une démocratisation qualitative des collèges dans lesquels se cristallise la marque la plus visible des limites de la démocratisation quantitative - celle qui vise essentiellement à ouvrir l'enseignement secondaire à tous les élèves - est alors l'objet de divergences fondamentales.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

Elle ne peut résulter que d'un équilibre des forces en présence. Notre propos ne doit évidemment pas s'arrêter, devant ces faits, à tenter de juger ce qui dans ces forces et aspirations relève d'intérêts particuliers. La question serait délicate et si l'on se réfère à Jürgen Habermas<sup>1</sup>, on peut remarquer que bien souvent, des revendications à caractère particulier intègrent des réponses à des problèmes d'intérêt général.

Ce qui retient particulièrement notre attention réside dans les différentes définitions que chacun peut donner de la démocratisation. Si pour tous, la question du collège est centrale, elle n'en fait pas moins l'objet de propositions fort différentes. Les uns sont attachés au savoir et à une formation disciplinaire solide des maîtres, il s'agit du SNES, du SNALC. Les autres sont plus attachés aux conditions de vie, aux modalités de transmission des savoirs qu'aux savoirs eux-mêmes, il s'agit du SGEN et du SNI-PEGC, même si l'enthousiasme du second est plus modéré. Si les premiers envisagent une refonte des programmes et contenus d'enseignement en se référant au lycée, les seconds tiennent pour essentiel de faire appel à une pédagogie qui s'approche de celle de l'école primaire. En schématisant, pour les premiers, la démocratisation peut avoir lieu lorsque l'on se donne les moyens d'élever les élèves vers les savoirs, la question des moyens étant aussi centrale. Pour les seconds, avant de prétendre élever les élèves vers les savoirs disciplinaires, il est important de prendre en compte « leur origine » et de créer les conditions nécessaires à toute acquisition. Cette différence d'appréciation peut être envisagée sous l'angle de l'opposition entre « l'égalité formelle » et « l'égalité réelle ». Alors que les premiers considèrent que dans une démocratie, l'Etat central se doit d'être garant d'une certaine qualité des savoirs – le SNALC parce qu'il craint un nivellement par le bas et le SNES parce qu'il subordonne la démocratisation à l'élévation de la qualité de la formation que doit recevoir chaque élève -, les seconds se situent dans une dynamique démocratique engageant l'Etat à particulariser son action tout en laissant une certaine part d'initiative au niveau local, éventuellement celle d'adapter les savoirs aux caractéristiques des élèves.

C'est entre ces positions assez extrêmes que le ministre a dû arbitrer pour mener à bien les préparatifs de cette rénovation des collèges. Mais, à la suite de sa démission à l'issue de l'échec du SPULEN, c'est à son successeur que revient la tâche de continuer cette rénovation. Il convient de rappeler, avant d'évoquer les conditions de la démission du ministre, l'existence d'un texte qu'il laisse à ses successeurs afin d'expliquer sa stratégie et ses souhaits pour le collège à venir.

---

<sup>1</sup> HABERMAS Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.

## *Le testament pédagogique d'Alain Savary : ce qu'il reste à faire pour les collèges*

Le jour même de sa démission, le 16 juillet 1984, Alain Savary signe un texte qui contient des « orientations pour la rénovation des contenus d'enseignement ». Ce texte est reproduit intégralement dans le *Monde de l'éducation*<sup>1</sup> de novembre 1984. Il résume brièvement les principes qui ont guidé l'action de son ministère et envisage les travaux qu'il convient d'achever : la prise en compte des différents publics scolaires grâce à une diversification de la formation et des modèles de réussite ; le dessein de faire évoluer l'enseignement en vue du nécessaire développement scientifique, technique, économique et social ; celui de mettre en œuvre une véritable décentralisation du système éducatif et de faire vivre les projets éducatifs.

La rénovation des contenus se révèle être la tâche essentielle à laquelle doit se livrer son successeur. Alain Savary explique : « Les différentes instances de l'Éducation nationale se sont davantage préoccupé des problèmes que pose la gestion du système et l'organisation des enseignements ; ou plutôt, les modifications successives apportées ont toujours été partielles : elles concernaient tantôt les structures, tantôt les programmes de tel ou tel niveau dans telle ou telle discipline [...] Une véritable rénovation de l'enseignement exige que le problème soit repris à la racine... »<sup>2</sup>. Six orientations générales sont alors proposées pour la rénovation des contenus : « repenser l'enseignement de chaque discipline, non pas pour elle-même, mais en fonction des finalités globales de la formation ». En incitant à rompre avec le savoir encyclopédique des anciens programmes, le ministre invite à orienter les contenus vers des « compétences qui correspondent plus à une mobilisation des connaissances qu'aux connaissances elles-mêmes » ; « développer le travail personnel des élèves » ; « prendre en compte, dans l'enseignement de chaque discipline, le développement de compétences transversales ». Cela afin de donner du sens aux apprentissages pour les élèves et dans le but de faire travailler les enseignants en équipe ; « relier les méthodes pédagogiques aux contenus d'enseignement et tenir compte de leurs conséquences sur la formation des élèves ». Le ministre fait alors la promotion des « méthodes actives » et de « l'évaluation formative ». Il s'agit de créer les conditions pour que les enseignants s'engagent dans un questionnement novateur au sujet des difficultés que les élèves rencontrent.

---

<sup>1</sup> « Le testament pédagogique d'Alain Savary », *Le Monde de l'éducation*, novembre 1984.

<sup>2</sup> *Ibid.*

Ces orientations étant fixées, Alain Savary décline pour le collège des principes qui doivent guider les transformations qu'il juge essentielles. Il préfère pour chaque domaine disciplinaire ou transversal définir des programmes en terme « d'objectifs » et de « niveaux d'exigence » à la fin de chaque cycle. Des évaluations plus rigoureuses doivent permettre de mettre en place une « pédagogie différenciée ». Différentes formes de pensée doivent être sollicitées (démarche inductive, déductive, expérimentale, maturation gestuelle, sensorielle et esthétique). Les disciplines doivent être rééquilibrées : une place importante doit être faite à la technologie qui doit se substituer à l'éducation manuelle et technique. Un arrêté met en place cette décision dès le mois de juillet 1984<sup>1</sup>.

On constate que si le ministre n'a pas eu le temps de mener à son terme les propositions du rapport Legrand et les nombreuses réflexions et propositions du SGEN, il n'en a pas perdu de vue les principes. Une rénovation des « contenus d'enseignement » doit désormais compléter cette rénovation qui s'est attachée à transformer essentiellement les structures et les modes de fonctionnement des collèges. C'est donc à son successeur qu'incombe de mener à bien cette tâche, en sachant que les opposants à ces innovations sont des syndicats qui n'ont pas la même conception de la démocratisation que celle du SGEN, dont le ministre s'est inspiré, et que le climat dans lequel agit son successeur n'est peut-être pas aussi favorable à la réforme.

### La rénovation des lycées

La rénovation des lycées connaît le même sort. Elle ne peut être menée à son terme par Alain Savary. Le rapport Prost<sup>2</sup> apportant ses conclusions en décembre 1983, soit un an plus tard que celui concernant les collèges, il ne reste pas suffisamment de temps au ministre pour rendre opérationnelles les propositions de ce rapport. Cependant, il a déjà engagé quelques mesures dans l'intention de favoriser la réussite des élèves. On peut par ailleurs remarquer que ces mesures sont dans la continuité de celles proposées par son prédécesseur. La politique d'Alain Savary ne semble pas en totale rupture avec celle de Christian Beullac. Il porte le même regard sur les dysfonctionnements du lycée et la méthode envisagée afin de développer l'accès à ce dernier et de favoriser la réussite des élèves qui y accèdent s'inspire de principes semblables à ceux retenus par Christian Beullac.

---

<sup>1</sup> Arrêté du 10-07-1984, « programmes de technologie des classes de 6,5,4,3<sup>ème</sup> des collèges », BOEN N°30, 26-07-1984.

<sup>2</sup> PROST Antoine, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, MEN, service information, décembre 1983.

## *Quelques éléments au sujet de l'état des lycées*

La progression des effectifs en lycée général et technique est bien en marche même si elle ralentit. La « démocratisation quantitative » était une préoccupation centrale de Christian Beullac. Une analyse des données du SEIS (Service des Etudes Informatiques et Statistiques) nous informe que ce dernier avait aussi engagé un véritable processus de « démocratisation qualitative ». Les préoccupations du SEIS vont bien au-delà de l'étude de caractéristiques globales relatives aux effectifs des élèves de lycée. Un regard sur des données quelque peu techniques nous informe au sujet des préoccupations du ministre.

La croissance globale des effectifs résulte de deux tendances contraires : une chute des effectifs de la classe de seconde et une augmentation des effectifs en classe de première. Or, si la chute des effectifs en classe de seconde est liée à une baisse des taux de passage de troisième en seconde, elle est aussi liée à une forte diminution des redoublements<sup>1</sup>. Ce qui explique aussi l'augmentation des effectifs en classe de première. Il faut donc voir dans cette amélioration de la réussite en classe de seconde l'effet de la « seconde indifférenciée », mise en place par Christian Beullac. Le bilan de la rentrée scolaire 1981-1982, effectué par le SIES confirme : « Ces deux phénomènes sont probablement liés à la mise en place des secondes indifférenciées ». Permettant de ne pas orienter de manière précoce les élèves dans une voie, cette « seconde indifférenciée » permet grâce à un système d'options de laisser le choix aux élèves de s'orienter juste avant l'entrée en classe de première. Ainsi, ils peuvent s'éprouver aux différentes matières importantes des voies proposées en classe de première, puis effectuer leur choix, alors qu'auparavant, un échec dans une seconde déjà spécialisée ne laissait que la possibilité du redoublement.

En ce qui concerne les lycées d'enseignement professionnel, on observe aussi une progression des effectifs. Une augmentation des effectifs du BEP et du CAP en deux ans caractérise la situation. L'admission en BEP apparaît comme une orientation en fin de classe de troisième. De ce fait, elle permet de rompre avec une orientation en fin de cinquième que l'on peut considérer précoce et irréversible. Il en est de même de la baisse des effectifs au niveau du CAP en trois ans qui recrute les élèves en fin de cinquième. A celui-ci se substitue progressivement le CAP en deux ans qui recrute les élèves plus tard, à l'issue des classes de quatrième et de troisième préparatoires. On peut donc constater qu'une tendance est engagée qui vise à retarder l'orientation précoce des élèves vers des filières professionnelles dont il

---

<sup>1</sup> « Bilan de la rentrée scolaire 1981-1982 », 1-12-1981. SEIS/4/J 091. C : 19850194.



faut bien admettre qu'elles ferment rapidement les autres voies aux élèves. De plus, afin d'éviter ce cloisonnement des filières professionnelles, les « premières d'adaptation » - qui permettent aux élèves de s'orienter vers le lycée d'enseignement général et technique à l'issue de la deuxième année de BEP – sont développées.

Par ailleurs, on peut remarquer que globalement la demande des familles est plus forte pour l'enseignement long ( Lycée d'enseignement général et technique) que pour le second cycle court ( Lycée d'enseignement professionnel). Le « taux de satisfaction des familles » lors des procédures d'orientation atteint 80% lorsque leurs enfants sont affectés dans le cycle long, mais il est nettement plus faible lorsque les élèves sont affectés en cycle court. Une autre étude du SEIS<sup>1</sup> montre que les élèves affectés en cycle long restent généralement dans la filière dans laquelle ils ont été orientés. En revanche, ceux du cycle court ont tendance à changer d'orientation, lorsqu'ils n'abandonnent pas tout simplement leurs études. Ils quittent alors l'école sans qualification<sup>2</sup>. L'orientation pose particulièrement problème pour les élèves qui fréquentent les cycles courts. L'augmentation du nombre de classes passerelles constitue une réponse déjà engagée par Christian Beullac.

### *Alain Savary dans la ligne de son prédécesseur ?*

La mise en place de la « seconde de détermination », l'orientation vers les BEP et les CAP en deux ans, la multiplication des « classes passerelles » afin de retarder les orientations précoces et irréversibles sont donc des mesures déjà engagées par Christian Beullac pour la rentrée de 1981. Le ministre considère ces mesures comme étant « des aménagements » et il réfute l'idée de « réforme »<sup>3</sup>. Il affirme qu'il veut « libérer le système éducatif de sa rigidité actuelle pour lui permettre d'évoluer progressivement, faire en sorte que l'avenir du lycéen ne soit engagé de manière difficilement réversible qu'au moment où cela est nécessaire, rééquilibrer les formations qui se sont trouvées déclassées sans raison au fil des années par la primauté exagérée accordée à la section C »<sup>4</sup>.

Alain Savary se reconnaît aussi dans cette procédure et dans les fins poursuivies par son prédécesseur. Il entend inciter plus que réformer par des lois et décrets. Tout dans sa

---

<sup>1</sup> « Rapprochement des résultats de la procédure d'orientation et de la situation effective des élèves un et deux ans après », M. Gersbougourez, juin 1981, SEIS/2. C : 19850194.

<sup>2</sup> « Les sorties du système éducatif : évolution de 1973 à 1979 », SEIS/ OM-JPB/FF/ N° 793154. C : 19850194. « Au niveau Vbis, le gros des 75 000 sortants provient des élèves de LEP abandonnant les formations de CAP et BEP avant d'arriver à l'année terminale).

<sup>3</sup> « Seconde, première et terminale : ce qui va changer », *Le Monde de l'éducation*, Mai 1981.

<sup>4</sup> *Ibid.*

démarche, qu'il s'agisse de la mise en avant de la notion de « projet », de « contrat », de la rénovation des collèges [...] montre sa prudence et sa volonté de négocier. Alain Savary évoque à de nombreuses reprises en des termes similaires ce besoin d'assouplissement de l'organisation du système éducatif, notamment dans le processus de rénovation des collèges que nous avons décrit précédemment. De même, son intention de multiplier des classes passerelles des LEP<sup>1</sup> vers les lycées d'enseignement général et technique, dénote une volonté de ne pas enfermer les élèves dans des choix ou des décisions irrémédiables. Il s'engage à généraliser l'enseignement de la philosophie dans les sections F et propose aussi d'introduire les sciences naturelles en classe de seconde, ce que Christian Beullac envisageait sur le long terme quand les enseignants formés seraient en nombre suffisant pour assurer ces cours dans toutes les classes de seconde<sup>2</sup>. Ainsi, la promotion d'une certaine souplesse dans l'organisation de l'enseignement secondaire, la volonté de ne pas engager les lycéens dans des choix irréversibles, la lutte contre les filières ségréguatives constituent des objectifs communs aux deux ministres.

Mais, Alain Savary entend s'appuyer sur le rapport Prost pour mener plus loin la rénovation des lycées. Sur l'initiative de Claude Pair, directeur des lycées, un travail de réflexion sur les lycées est engagé sous la responsabilité d'Antoine Prost. Largement cité dans notre bibliographie, l'historien du système éducatif est aussi un acteur engagé. Il a été responsable des questions pédagogiques au SGEN jusqu'en 1977<sup>3</sup>. On peut noter que ce syndicat, s'il est minoritaire par rapport à la FEN<sup>4</sup>, n'en est pas moins très actif et novateur quant aux réflexions pédagogiques. C'est en tant qu'historien du système éducatif, mais aussi ancien membre d'un syndicat très attaché aux innovations pédagogiques, qu'Antoine Prost est convié à l'élaboration d'un rapport sur les lycées.

### *Le rapport Prost*

La méthode qu'il utilise fait appel à un public large. C'est après une consultation des personnels des 2 500 lycées, organisée en une journée nationale le 6 octobre 1982, un travail en commission pendant deux mois dans chaque lycée, puis une seconde consultation le 13 décembre 1982 que le rapport est rédigé. Les parents d'élèves ont participé au travail en

---

<sup>1</sup> NDS n° 84-004 du 3-01-1984 « préparation de la rentrée 1984 », BOEN n° spécial du 12-01-1984, page 32.

<sup>2</sup> « Seconde, première et terminale : ce qui va changer », *Le Monde de l'éducation*, Mai 1981.

<sup>3</sup> « La dernière séance », *Syndicalisme universitaire* N° 882, le 8-03-1986.

<sup>4</sup> MOURIAUX René, *Le syndicalisme enseignant en France*, Paris, PUF, 1996, page 123. En 1980 la FEN compte 520 000 adhérents, le SGEN compte 47 040.

commission et à la seconde journée<sup>1</sup>. Il s'agit d'une méthode inédite, dictée encore par la volonté de ne pas « réformer par le haut » mais de prendre en compte les aspirations de « la base ». On peut noter que cette démarche repose sur une conception singulière de la démocratie qui inaugure une ère nouvelle : la participation des acteurs et des usagers du système éducatif aux analyses qui les concernent.

Ce travail est toutefois orienté par un questionnaire qui interroge le lycée dans ses divers aspects. Le lycée a en effet connu au cours de ce demi-siècle des bouleversements qui l'ont plongé dans un certain malaise. Ses effectifs ont augmenté de 1958 à 1982 de manière très importante. Les seconds cycles longs sont passés de 243 000 à 870 000 élèves et les seconds cycles courts de 171 000 à 628 000 élèves. Parallèlement à cette évolution, des filières hiérarchisées subsistent, venant ternir le tableau de cette démocratisation quantitative<sup>2</sup>. Cette situation nouvelle invite à une réflexion à laquelle sont conviés les partenaires du système éducatif. Les thèmes du questionnaire invitent les acteurs consultés à formuler des propositions.

La première journée est consacrée à des thèmes qui exigent que soient questionnées et redéfinies les fonctions des lycées. Sont aussi évoqués les problèmes posés par l'orientation, la lourdeur des horaires, la diversité des critères qui sanctionnent une fin de scolarité, les relations maître-élèves, l'équilibre entre les disciplines et enfin les difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs établissements. La collecte des informations est confiée à des établissements coordonnateurs qui font parvenir à la direction des lycées trois types de documents : l'ensemble des messages pour le groupe Prost, une fiche de synthèse et neuf fiches d'opinion. Il ressort de cette première collecte les propositions suivantes :

- A propos de la fonction des lycées, un consensus massif apparaît en faveur de l'intégration de la technologie dans tous les types d'établissements. Le développement de lycées polyvalents serait un facteur qui concourrait à cette intégration généralisée. La liaison école-entreprise est à développer afin de faciliter l'insertion professionnelle qui constitue aussi une des missions des lycées.

- Les rythmes scolaires doivent quant à eux être améliorés par une diminution des programmes. Cependant, il est hors de question pour la majorité des enseignants de réduire la durée des vacances et d'inclure un temps de concertation dans les emplois du temps hebdomadaires.

---

<sup>1</sup> PROST Antoine, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par Antoine PROST, MEN, service d'information, décembre 1983, page 8.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 21.

- La conduite et le suivi des élèves restent une question importante puisqu'elle intègre le problème de l'orientation largement déterminée socialement, donc au centre de la question de la démocratisation. Mais les enseignants revendiquent la souveraineté absolue pour les décisions du conseil de classe, même si des solutions telles le tutorat sont envisagées et visent à engager un suivi plus individualisé des élèves.

- La valorisation des aptitudes qui constitue aussi un volet important de la démocratisation est largement acceptée, les enseignants déplorent le fait que les modalités de contrôle actuelles ne fassent appel qu'à des savoirs figés. Des solutions diverses sont mises en avant mais ne font cependant pas l'objet d'un consensus réel : recourir en contrôle continu, équilibrer les coefficients au baccalauréat, mettre en place des démarches d'auto évaluation...

- La question du « contrat » et des « relations éducatives » est aussi évoquée. De manière quasi-unanime, un souhait de « relations plus humaines »<sup>1</sup> apparaît. Les solutions proposées sont assez nombreuses : former les enseignants en psychosociologie, développer l'interdisciplinarité, renforcer le rôle des délégués-élèves, promouvoir l'autodiscipline, le travail autonome, rendre éventuellement facultative la présence en cours en classe terminale.

- La question relative à l'intérêt général fait allusion à des problèmes très divers : la vétusté des locaux, l'inadaptation des « parcs-machines », la possibilité de prendre une année sabbatique, la revalorisation de la fonction enseignante...

A l'issue de cette première journée, « fructueuse » selon les propos de l'auteur, on peut voir apparaître sous un jour un peu plus organisé, le malaise exprimé quant aux finalités et au fonctionnement des lycées. L'émergence de propositions venant de « la base » peut constituer déjà une orientation assez claire des mesures à venir.

La seconde journée doit s'organiser selon une réponse à des thèmes qui laissent plus de liberté aux participants. Claude Pair, dans la seconde lettre qui précise les objectifs du travail rassure les syndicats qui craignent d'être mis à l'écart. Il entend, une fois le rapport établi, que soient adoptées « les procédures habituelles de concertation des organisations représentatives »<sup>2</sup>.

Le rapport sur les travaux du 13 décembre 1982 fait apparaître la synthèse des propositions qui trouvent un large consensus. Antoine Prost fait néanmoins remarquer que quelques-unes des propositions originales ne figurent pas dans ce rapport compte tenu de la

---

<sup>1</sup> PROST Antoine, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par Antoine PROST, MEN, service d'information, décembre 1983, page 262.

<sup>2</sup> « Lettre adressée aux proviseurs » reproduite dans PROST Antoine, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par Antoine PROST, MEN, service d'information, décembre 1983

difficulté de synthétiser une telle masse de documents. Il ressort de cette synthèse des propositions qui entendent mener plus loin les innovations déjà engagées.

Il est unanimement demandé que le système des filières soit assoupli et simplifié, que l'orientation soit fondée sur des critères positifs et sur une bonne information, et que les formations professionnelles soient mieux adaptées aux débouchés actuels, tout en facilitant une meilleure adaptabilité à l'évolution des emplois. La réduction de la diversité des formations s'impose donc et nécessite un groupement en familles caractérisées par un noyau cohérent de disciplines déterminé en fonction de finalités définies précisément. Un système de « *modules* »<sup>1</sup> devrait permettre aux élèves de passer d'une section à l'autre et de consolider les acquis des élèves en difficulté.

Les lycées professionnels, quant à eux, devraient être davantage mis en relation avec le monde de l'entreprise. Les établissements devraient jouir d'une plus grande autonomie tout en se concertant entre eux afin de redéfinir une carte scolaire qui prendrait mieux en compte l'information et l'accueil des élèves.

En ce qui concerne l'équilibre des études, les programmes et les horaires, l'interdisciplinarité, la diversification des « méthodes de travail »<sup>2</sup> et le développement des activités manuelles, artistiques et physiques apparaissent comme des évolutions nécessaires. Si les programmes doivent rester nationaux, il faut qu'ils soient l'œuvre d'un travail collectif. Une certaine liberté doit être laissée aux établissements afin qu'ils adaptent ces programmes aux conditions particulières qui les caractérisent. Une place importante doit par ailleurs être faite au travail personnel des élèves. L'utilisation du CDI, le travail en groupe restreint, l'aide personnalisée constituent des voies vers lesquelles la redéfinition du temps scolaire doit tendre.

Les enseignants, quant à eux, s'ils reconnaissent la nécessité de travailler en équipe, réfutent l'idée « d'un professeur coordonnateur »<sup>3</sup> parce qu'ils voient dans cette création poindre une éventuelle hiérarchie. De même, ils réitèrent leur attachement à la souveraineté du conseil de classe en matière d'orientation tout en reconnaissant la nécessité d'élargir sa composition au médecin, à l'assistante sociale, à l'infirmière, au conseiller d'éducation. Quant aux examens, l'introduction du contrôle continu constitue une voie possible qui ferait une place plus centrale à l'élève dans les procédures d'évaluation et de certification.

---

<sup>1</sup> PROST Antoine, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par Antoine PROST, MEN, service d'information, décembre 1983, page 268.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 269.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 272.

Mais la proposition qui retient particulièrement notre attention est celle qui préconise que 80% des jeunes d'une génération parviennent au terme d'un second cycle court ou long. Cette proposition est en effet remarquable parce qu'elle repose sur une volonté politique. Elle devance en quelque sorte la demande sociale en matière d'éducation.

Ainsi, des propositions largement novatrices émergent de ce rapport. Il est possible de retenir, en plus de cette volonté d'amener 80% des élèves d'une génération au terme du second cycle, la nécessité d'être plus attentif aux attentes et besoins des élèves. Ces deux recommandations doivent permettre de développer une certaine mobilité entre les différentes sections et de modifier l'organisation du travail des élèves. L'autonomie est aussi une finalité qui apparaît au grand jour pour les élèves comme pour les établissements. Un aménagement du cadre de vie et une interdisciplinarité plus développée pourraient concourir à une redéfinition de la fonction du lycée qui doit devenir plus démocratique. Cependant, il s'agit d'une conception de la démocratisation qui exige que la conception traditionnelle de l'éducation soit modifiée.

L'originalité de ce rapport tient en majeure partie aux orientations adoptées qui visent la démocratisation des lycées, mais aussi de la méthode qui sous-tend son élaboration. En effet, la participation des personnes concernées par les lycées, les enseignants, les parents d'élèves et de manière plus générale, les membres de la communauté éducative des 2 500 lycées est un fait sans précédent. La volonté de transformer le système par « consultation de la base » marque un changement, voire une rupture par rapport aux formes d'expertise jusqu'à présent pratiquées. Cependant, il reste au ministre à entrer dans la phase suivante de la rénovation : affronter les organisations syndicales qui, partenaires traditionnellement prioritaires dans toute négociation, expriment quelque méfiance à l'égard de cette procédure. Cette tâche revient pour la rentrée 1984 à son successeur Jean- Pierre Chevènement.

### *Une application limitée des propositions du rapport Prost*

#### Quelques causes de cette application limitée

Un fait est d'ores et déjà remarquable. Les enseignants ont peur de ces nouvelles méthodes qui restent malgré tout à définir et de ces innovations dont ils craignent qu'elles portent atteinte à leur autorité. Si évoquer « l'inertie » du corps enseignant relève de la calomnie, reconnaître qu'ils sont prêts à modifier leurs relations avec les élèves, transformer leurs pratiques pédagogiques, transformer les contenus disciplinaires alors que leur formation

initiale ne les y prépare pas, peut probablement relever davantage d'une interprétation optimiste que d'une réalité. Alain Savary, lui-même affirme en 1985 : « Les enseignants n'avaient guère, il est vrai, été préparés à cette mission. Pourtant, il fallait s'adapter... »<sup>1</sup>. Jean-Louis Rollot, IGEN (Inspecteur général de l'Education nationale) vie scolaire, confirme ce manque de préparation, il insiste sur la peur des enseignants face à une nouvelle conception de leur travail quotidien<sup>2</sup>, mais aussi des parents qui s'inquiètent quant au devenir de l'école.

Si certaines propositions sont anticipées par le ministre, notamment celles qui concernent les procédures d'orientation des élèves dans lesquelles les parents d'élèves gagnent un certain pouvoir, il en est d'autres qui sombrent temporairement dans l'oubli, particulièrement l'objectif d'amener 80% d'élèves d'une génération au terme d'un second cycle. Antoine Prost se livre à une analyse de ce rejet dans un article<sup>3</sup> plus tardif, de novembre 1990. Il rappelle qu'en 1982, un groupe de travail national sur les lycées avait consulté les experts du Plan et ceux du ministère de l'Education nationale. « Ils étaient formels : la demande d'éducation avait cessé de croître et aucune expansion du second degré n'était à attendre »<sup>4</sup>. Antoine Prost rappelle les propos de son rapport : « Le contexte de crise et la pénurie actuelle ne sont pas favorables à un plan de développement. Certains responsables font en outre remarquer que l'opinion publique ne réclame pas avec force comme elle l'avait fait entre 1956 et 1973, un développement de la scolarisation ». Cependant, son rapport mentionnait que la croissance des années 1960 était le fruit « d'une politique volontariste »<sup>5</sup>. Mais cela resta sans effet. « L'heure était au désenchantement ; et les familles comme l'Etat estimaient que l'effort naguère consenti pour l'éducation n'avait pas tenu ses promesses : puisque tant de jeunes devenaient chômeurs, il semblait inutile de continuer à investir »<sup>6</sup>. Ainsi, une des propositions remarquables du rapport ne trouve d'écho favorable ni dans l'opinion publique, ni dans le gouvernement en place.

De cette analyse, nous pouvons conclure que si les rapports éclairent l'action du ministre, ils ne sont évidemment pas appliqués à la lettre. C'est le ministre qui, au final, prend la décision. D'ailleurs, les experts réagissent avec plus ou moins d'amertume quant à cet état de fait. Louis Legrand explique clairement, à plusieurs reprises, sa déception quant à la mise

---

<sup>1</sup> SAVARY Alain, *op. cit.* page 61.

<sup>2</sup> Interview de Jean- louis ROLLOT, Lapostolle Guy, DEA, ss la direction de Serge WOLIKOW, 2001.

<sup>3</sup> « Pourquoi les lycées ont craqué ? », *Le Monde de l'éducation*, avril 1991.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

en oeuvre des propositions qu'il avait faites pour rénover les collèges<sup>1</sup>. Antoine Prost semble plus optimiste. En mars 1986, en réponse à la question : « Que reste-t-il du rapport Prost ? », il répond : « J'ai toujours pensé qu'un rapport était une chose, que les réformes en étaient une autre [...] Ceci dit, il y a des choses qui évoluent... »<sup>2</sup>.

### *Les progrès effectués et le testament pédagogique d'Alain Savary : ce qu'il reste à faire pour les lycées*

Un des domaines dans lequel l'action du ministre passe inaperçue est celui de l'enseignement professionnel.

Un bref rappel historique doit nous aider à comprendre les raisons pour lesquelles le ministre est amené à mener une politique active dans ce domaine. Les entreprises à la sortie de la seconde guerre mondiale ont besoin d'ouvriers qualifiés. Cependant, elles n'ont probablement pas la possibilité ou la volonté de prendre en charge les apprentissages. Des écoles professionnelles sont créées, « les Centres d'Apprentissage ». Mais avec la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, suite à la réforme Berthoin de 1959, l'orientation des élèves vers les classes professionnelles se fait à l'issue de la classe de cinquième, et non plus à l'issue de la scolarité primaire. La transformation des « Centres d'Apprentissage » en CET (Collège d'enseignement technique) marque une volonté d'insister sur le fait que les élèves sont sous statut scolaire.

Parallèlement à cette transformation des structures scolaires, l'emploi se transforme. Cette période est celle de la croissance économique, avec une diversification des emplois et le développement du secteur tertiaire et des postes d'employés qualifiés. D'où l'idée, tout en maintenant un accès après la cinquième, de ménager aussi dans cet enseignement professionnel une entrée à un autre niveau, après la troisième pour conduire à un brevet appelé BEP (Brevet d'Etudes Professionnelles) dont la création a lieu en 1967, moins pointu, moins spécialisé que le CAP et avec davantage de spécialités orientées vers les métiers tertiaires.

Malgré ces évolutions, il n'y avait pas eu de remise en cause de l'enseignement professionnel. Il correspondait toujours au partage du travail de la période d'expansion, avec une séparation très nette entre un petit nombre de concepteurs et un grand nombre d'exécutants exerçant le plus souvent un métier taylorien. Progressivement sont apparus des

---

<sup>1</sup> « Quelle politique scolaire ? Ou les impasses du libéralisme », *Le Monde de l'éducation*, décembre 1993.

<sup>2</sup> « La dernière séance », *Syndicalisme universitaire* N°882, 18-03-1986.



échelons intermédiaires, employés, techniciens. Mais malgré l'entrée à deux niveaux dans l'enseignement professionnel, peu de possibilités de prolonger des études étaient proposées.

Or, comme le fait remarquer Claude Pair<sup>1</sup>, les changements politiques sont propices aux bilans. « 1981 était aussi le moment où l'on commençait à regarder en face la réalité de la crise économique et à remettre en question des structures qui avaient beaucoup vieilli dans l'industrie, mais aussi la formation. Le constat concernant l'enseignement professionnel apparaît alors assez noir : une orientation par l'échec surtout au niveau de la cinquième, c'est à dire avant que les élèves aient atteint une fin d'étude normale au collège ; des diplômés mal adaptés, le CAP tourné vers des secteurs en crise, le BEP mal accepté par l'industrie [...] ; une montée du chômage chez les jeunes sortant de LEP [...] ; des établissements désespérés [...] Le changement dans le langage des employeurs a été brutal : jusqu'en 1980, ils disaient “ ne formez pas trop les jeunes, vous en ferez des frustrés”, puis en quelques années, ils ont changé d'avis, disant : “ nous n'employons plus en dessous du niveau baccalauréat + 2”». Le ton a donc changé côté employeur, à ceci près qu'en situation de crise et de mutation technologique rapide, une contradiction reste à gérer : « les entreprises veulent des jeunes qui puissent s'adapter tout au long de leur vie professionnelle. Cependant, surtout dans une période de difficultés économiques, il leur faut des personnes qui soient immédiatement adaptées à leur travail »<sup>2</sup>.

C'est donc face à ce contexte et à ces contradictions que le ministre propose une rénovation de l'enseignement professionnel. Enseignement qui en 1981 représente une proportion non négligeable de l'enseignement secondaire puisqu'il compte 600 000 élèves. Les mesures prises répondent alors à un double souci, celui de répondre aux exigences économiques et celui de limiter l'impasse dans laquelle sont plongés les jeunes qui sont scolarisés dans ce secteur.

Des classes de quatrième et de troisième expérimentales sont installées dans les lycées d'enseignement professionnel où l'enseignement technique joue un rôle central, ce qui tend à supprimer l'orientation en CAP après la classe de cinquième. Le recrutement dans les lycées d'enseignement professionnel après la classe de troisième est accru, ce qui montre un souci d'augmenter le niveau de formation des élèves. Des classes passerelles de lycées d'enseignement professionnel vers des lycées techniques, « les premières d'adaptation », sont

---

<sup>1</sup> PAIR Claude, « La transformation des lycées professionnels entre 1981 et 1986 » in MARCOU Gérard, COSTA Jean-Paul, DURAND-PRIMPBORGNE Claude, *La décision dans l'éducation nationale*, Presse universitaire de Lille, 1993, pages 71 à 80.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 75.

développées. Elles font l'objet de recommandations à chaque rentrée<sup>1</sup>, prolongeant ainsi un mouvement amorcé dès 1979, sous le ministère de Christian Beullac<sup>2</sup>. Selon Claude Pair, « le nombre de ceux qui ont poursuivi en première d'adaptation a doublé de 1981 à 1985 »<sup>3</sup>. La modernisation des diplômes semble amorcée et des plans de modernisation des équipements informatique et productique sont en cours. Le contrôle continu envisagé comme moyen de délivrance des CAP et BEP est développé, cela dans le but de prendre davantage en compte la progression des élèves. On peut d'ailleurs remarquer qu'à partir de 1983, le budget de l'enseignement technique et professionnel est devenu le premier budget de l'Education nationale.

Si le ministre agit de manière efficace sur l'enseignement professionnel, son action est loin d'être négligeable pour l'ensemble de l'enseignement secondaire. Selon une note émanant du cabinet du ministre<sup>4</sup>, préparant son « testament pédagogique » : « 315 000 jeunes supplémentaires ont été accueillis dans les établissements du second degré et dans les universités ». Cependant, le ministre avoue qu'il n'a pas eu le temps de mener à terme les propositions du rapport qu'il juge opportunes : « Si nous ne pouvons que nous réjouir de cet effort remarquable, il ne faudrait pas pour autant en rester là »<sup>5</sup>. Dans son « testament pédagogique »<sup>6</sup>, de même qu'il décrit les nécessaires évolutions des collèges et qu'il explique la stratégie et les principes qui ont motivé son action, il fait part de ses propositions pour les lycées. Il s'agit d'une réflexion sur les contenus d'enseignement qu'il lègue à son successeur.

Tout adolescent doit acquérir une formation générale et une qualification professionnelle pour s'insérer dans la société et accéder à un emploi. Les orientations retenues sont les suivantes : une « formation générale » doit être apportée à chaque élève, qu'il entre dans la vie professionnelle ou dans l'enseignement supérieur ; le ministre rappelle la nécessité d'amener 80% d'une classe d'âge à la fin d'un second cycle et de revoir le déséquilibre actuel entre les sections, ce qui pose le problème de la filière C ; une « qualification professionnelle » doit permettre l'ouverture sur une « famille de métiers » ; il serait particulièrement important de « repenser l'articulation entre enseignements généraux et technologiques » en introduisant une dimension technologique dans les disciplines des lycées d'enseignement général et en redéfinissant le rôle et la place des enseignements généraux

---

<sup>1</sup> NDS N° 81-290 du 27-07-1981, *op. cit.* ; NDS N° 82-599 du 23-12-1982, *op. cit.* ; NDS N° 84-004 du 3-01-1984, *op. cit.*

<sup>2</sup> Cf le graphique des flux d'orientation à l'issue de la seconde année de BEP de 1979 à 1989, in SOLAUX Georges, *Le baccalauréat professionnel*, Thèse de doctorat, 1990, ss la dir. de MINGAT Alain, page 247.

<sup>3</sup> PAIR Claude, 1993, *op. cit.* page 77.

<sup>4</sup> Note d'information 84-63 : la rénovation des contenus d'enseignement. 3 SV 76.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Le Monde de l'éducation*, novembre 1984, *op. cit.*

dans les filières techniques et professionnelles, car ces enseignements renvoient le plus souvent les élèves à leurs échecs antérieurs.

Le ministre lègue donc à ses successeurs ses réflexions quant aux modifications qui s'imposent dans les lycées. Cependant, il faut attendre deux ministères pour que cette opération délicate soit entreprise.

## L'échec

### *Le contexte antérieur aux négociations*

C'est la promesse, réaffirmée dans les divers documents qui précisent les orientations du parti socialiste antérieures à 1981, de créer le SPULEN qui met un terme à un ministère engagé dans une voie singulière de démocratisation du système éducatif. Certes, la question de la laïcité est liée à la démocratisation du système éducatif. Plus encore, si l'on se réfère aux analyses de Pierre Mauroy, en 1979, elle est une « nécessité démocratique »<sup>1</sup>. Il affirme : « La laïcité de l'enseignement conserve plus que jamais sa raison d'être [...] En effet, aux combats retardataires de certains secteurs confessionnels s'ajoutent aujourd'hui la conception étroitement utilitariste du patronat [...] Est-il juste qu'au nom de la liberté d'enseignement, on en soit venu à financer par des fonds publics, un réseau scolaire privé, concurrent du service public ? »<sup>2</sup>. Cependant, cette analyse, si elle semble bien radicale à gauche, en 1979, vis à vis de la laïcité, semble quelques années plus tard n'être plus partagée par l'ensemble des socialistes. Un regard sur le déroulement de cette tentative de création du SPULEN peut probablement nous éclairer à ce propos.

Nous nous limiterons à rappeler quelques éléments des longues négociations - qui sont par ailleurs traitées<sup>3</sup> - sans prétendre à l'exhaustivité tant les rebondissements sont nombreux. Puis, nous évoquerons les enjeux qui nous apparaissent nécessaires à la compréhension de cet épisode. Là encore, nous ne pouvons avoir la prétention de cerner la totalité de ces enjeux. Ceux-ci pourraient probablement constituer l'objet d'un travail de thèse à eux seuls. Pierre Mauroy lui-même, lors du colloque *Changer la vie, les années Mitterrand*

---

<sup>1</sup> « La laïcité aujourd'hui », *Ecole et socialisme*, avril 1979.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, 1995, *op. cit.* pages 274 à 304 ; BERTINOTTI Dominique, « Réformes et tentatives de réformes de l'éducation nationale » in BERSTEIN Serge, BIANCO Jean-Louis, MILZA Pierre, François Mitterrand. *Les années du changement, 1981-1984*, Paris, Perrin, 2001, pages 796 à 817 ; FAVIER Pierre, MARTIN-ROLAND Michel, *La décennie Mitterrand, 2. Les épreuves*, Paris, Seuil, 1991. page 145 à 156. PROST Antoine, « La loi Savary : les raisons d'un échec » in HURTIG Serge, *Alain Savary : politique et honneur*, Paris, Presse de sciences po, 2002, pages 261 à 286.

1981-1984, affirmait : « Beaucoup de choses sont encore à éclaircir sur cette affaire »<sup>1</sup>. Aussi rappellerons-nous seulement quelques faits qui peuvent servir de repères et essaierons-nous de mettre en lumière quelques enjeux qui sont au cœur du problème.

Notons simplement une législation de plus en plus favorable au secteur privé depuis les années 1950. Tout d'abord, en 1951, la loi Marie<sup>2</sup> autorise les établissements privés à accueillir des boursiers nationaux et la loi Barangé<sup>3</sup> institue une allocation scolaire, versée à une caisse départementale si l'enfant fréquente une école publique et directement à l'association de parents d'élèves s'il est scolarisé dans une école privée. Puis, la loi Debré du 31 décembre 1959<sup>4</sup> propose des contrats simples ou d'association avec les établissements privés. Les rémunérations des maîtres sont prises en charge par la puissance publique et en retour les écoles sous contrat doivent respecter un certain nombre de règles quant aux programmes et diplômes des enseignants. Mais, en dépit des pressions très marquées de la plupart des tenants de l'école privée catholique, le général de Gaulle et son Premier ministre n'ont pas admis qu'il soit question d'une aide inconditionnelle à l'enseignement catholique en tant que tel. L'appartenance religieuse n'est pas reconnue comme telle aux établissements privés sous contrat, mais seulement leur « caractère propre » qui ne concerne – en principe – que la vie scolaire mais pas l'enseignement. Claude Lelièvre explique que « l'enseignement privé catholique va chercher à être contrôlé le moins possible par l'Etat et à contrôler le plus possible ses enseignants. C'est ce qui explique fondamentalement la prolongation du contrat simple sous la présidence de Georges Pompidou et les dispositions principales de la loi Guerneur sous celle de Valéry Giscard d'Estaing »<sup>5</sup>.

En effet, si les contrats d'association permettent plus de financement (salaires et crédits de fonctionnement), les contrats simples donnent lieu à moins de financement (salaires des maîtres). En revanche les établissements liés à l'Etat par ces derniers bénéficient de plus de liberté. Ils peuvent recruter eux-mêmes leurs maîtres sous réserve d'une qualification assurée de ces derniers, de la salubrité des locaux et du nombre d'élèves par classe. Notons que les contrats simples concernent surtout l'enseignement primaire où les dépenses de fonctionnement sont moindres. En quelque sorte, les établissements de l'enseignement primaire gagnent en liberté ce qu'ils perdent en subventions. Cependant, les laïques considèrent que cette autonomie est un avantage dont ne bénéficie pas l'enseignement public

---

<sup>1</sup> Cité dans FRANCK Marie-Thérèse, MIGNAVAL Pierre, « La loi Savary. Le regard des acteurs » in HURTIG 2002, *op. cit.* page 260.

<sup>2</sup> Loi N°51-1115 du 21-09-1951.

<sup>3</sup> Loi N° 51-1140 du 28-09-1951.

<sup>4</sup> Loi N° 59-1557 du 31-12-1959.

<sup>5</sup> LELIEVRE Claude, *L'école « à la française » en danger ?*, Paris, Nathan, 1996, page 80.

et que, somme toute, des établissements financés en partie par l'Etat jouissent d'un privilège de liberté illégitime. La loi Debré avait d'ailleurs prévu que l'existence de ces contrats simples ne pourrait excéder neuf ans et qu'elle était prorogable de trois ans au plus. Cette prorogation arrive à terme sous le gouvernement de Jacques Chaban-Delmas, alors que Georges Pompidou est président de la République. Et une solution doit être proposée. Il est tout d'abord question de ne pas pérenniser ces contrats simples. Mais dans des circonstances relatées par Claude Lelièvre<sup>1</sup>, Georges Pompidou, président de la République, permet la pérennisation des contrats simples sans aucune limite de durée pour les écoles primaires. Ceux des établissements secondaires pourront être reconduits pour neuf ans. Le 27 avril 1971, la loi est adoptée par les députés et le 19 mai 1971 par les sénateurs. Elle est promulguée le 1<sup>er</sup> juin 1971<sup>2</sup>. Le CNAL (Comité National d'Action Laïque) organise un colloque les 8 et 9 mai 1972 et il décide d'œuvrer à la mise en place d'un « grand service unifié et laïque de l'Education nationale ».

Un climat d'inquiétude s'installe dans les rangs des tenants de l'école privée. Et ce climat constitue vraisemblablement une des raisons qui conduisent à l'adoption de la loi Guerneur. L'avant-projet socialiste de plan pour l'éducation rédigé par Louis Mexandeau préconise par ailleurs une « nationalisation immédiate »<sup>3</sup> et malgré les tentatives d'apaisement de François Mitterrand, l'inquiétude se propage. Guy Guerneur, président de l'Association parlementaire pour la liberté de l'enseignement dépose, en juin 1977, deux propositions de loi visant à rassurer les tenants de l'école privée. Le 25 novembre 1977, la loi<sup>4</sup> est adoptée. Elle garantit l'enseignement privé contre le risque de voir ses enseignants contrôlés par l'Etat. Elle précise qu'ils sont tenus au « respect du caractère propre » de l'établissement où ils enseignent et qu'ils sont désormais nommés par le recteur « sur proposition de la direction d'établissement » et non plus « en accord avec la direction de l'établissement » comme la loi Debré l'imposait. L'autorité religieuse ou privée a par conséquent un droit de contrôle sur un contractuel de droit public et grâce à ce renforcement du pouvoir de nomination des maîtres par les chefs d'établissements privés, les partisans de l'enseignement catholique se mettent à l'abri d'éventuels blocages dans les procédures de nomination. Par ailleurs, cette loi envisage une égalisation des situations des enseignants du secteur privé avec ceux du secteur public tant au niveau des conditions de service, des formations que des mesures sociales dont ces

---

<sup>1</sup> LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, *L'école des présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995, pages 145 à 155.

<sup>2</sup> Loi N° 71-400 du 1-06-1971.

<sup>3</sup> LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, 1995, *op. cit.* page 210.

<sup>4</sup> Loi N° 77-1285 du 25-11-1977.

derniers peuvent bénéficier. Ce que les défenseurs du secteur privé traduiront ultérieurement par la « parité », mais que les laïcs radicaux refuseront d'accepter en ces termes. D'autre part, cette loi envisage le financement public des dépenses de fonctionnement des classes sous contrat d'association « sous forme d'une contribution forfaitaire versée par élève et par an, et calculée selon les mêmes critères que pour les classes correspondantes de l'enseignement public. Les personnels non enseignants demeurent de droit privé. La contribution forfaitaire est majorée d'un pourcentage permettant de couvrir les charges sociales fiscales afférentes à leur rémunération et les charges diverses dont les établissements publics sont dégrevés »<sup>1</sup>. Cet article 4 de la loi Guerneur remplace l'alinéa 3 de l'article 4 de la loi Debré qui mentionnait simplement « Les dépenses de fonctionnement des classes sous contrat sont prises en charge dans les mêmes conditions que les classes correspondantes de l'enseignement public »<sup>2</sup>. On peut donc constater que la précision de cet article amène une extension des charges qui incombent à l'Etat.

Il faut remarquer qu'en 1981, le secteur privé scolarise 2 millions d'élèves et le secteur public plus de 10 millions. Le premier compte 120 000 enseignants, le second 625 000. La part du secteur privé n'est donc quantitativement pas négligeable dans l'offre d'éducation sur le territoire. Mais, notons que parallèlement à cette législation toujours plus favorable au secteur privé, ses effectifs sont en baisse. En 1958-1959, le second degré privé scolarise 26,9% de la population totale de l'enseignement secondaire pour 20,2% en 1982-1983. Dans le même temps, la part du budget qui lui est consacrée ne cesse d'augmenter. Ce budget représentait 10,0% du budget de l'Education nationale en 1975 et il représente 12,7% en 1983<sup>3</sup>. C'est donc contre ce qu'ils estiment être une injustice que les membres du CNAL, socialistes convaincus, tentent d'imposer leur point de vue au cours de ces années 1970 et au début des années 1980, non sans effrayer les tenants de l'enseignement privé. Cependant, ils apparaissent bientôt isolés dans ce combat pour mettre un terme à une aide au secteur privé qu'ils estiment privilégié.

### *Les acteurs et leur position*

Le 1<sup>er</sup> mai 1981, le candidat socialiste aux élections présidentielles, François Mitterrand, adresse une lettre aux associations de parents d'élèves de l'école libre. Il leur

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> Loi 59-1557 du 31-12-1959.

<sup>3</sup> MALEGUE Claude, « Evolution des effectifs d'élèves des établissements privés », *Education et formation*, N°6, 1984.

assure que la mise en place du SPULEN « sera le résultat d'une négociation et non d'une décision unilatérale [...] J'entends convaincre et non contraindre [...] Aucun établissement ne sera contraint à l'intégration »<sup>1</sup>. Alain Savary<sup>2</sup> confie alors qu'il va se tenir strictement à cette déclaration du futur président, ne recevant pas d'indications plus cohérentes que celle-ci.

Après une phase de contact qui débute à l'automne 1981, la concertation est engagée par Alain Savary. Entouré de Jean Gasol, son directeur de cabinet, et de Bernard Toulemonde, directeur des affaires générales au ministère, il reçoit près de cinquante délégations. Tous les protagonistes sont entendus.

Si les protestants et les israélites ne posent pas vraiment de problème, il en va autrement des catholiques et des laïques. Du côté des catholiques, on trouve le chanoine Paul Guiberteau, secrétaire général du CNEC (Comité National de l'Enseignement Catholique). Il tente d'élaborer un consensus, une expression commune à tous les établissements catholiques d'enseignement, pour en être le porte-parole, puis Pierre Daniel, président de l'UNAPEL (Union Nationale des Parents d'Elèves de l'Enseignement Libre) qui lui défend l'intérêt des usagers des établissements privés. Du côté laïque, il y a Michel Bouchareissas, secrétaire général du CNAL (Comité National d'Action Laïque) qui regroupe la FEN, le SNI-PEGC, la FCPE, la ligue de l'enseignement, les délégués départementaux des parents d'élèves.

Du côté du secteur privé, deux éléments nous paraissent remarquables. En premier lieu, ce sont les différentes tentatives de récupération par les élus de l'opposition de la cause du secteur privé. Pierre Daniel affirme qu'à la suite d'une manifestation organisée le 24 avril 1982, Porte de Pantin à Paris, plusieurs élus de l'opposition, Alain Madelin, Jacques Toubon, Jean Lecanuet, Bernard Pons, Jean-Claude Gaudin prennent le micro. Le secrétaire de l'UNAPEL confie : « Je me suis fait avoir. Nous ne voulions pas d'hommes politiques et, avec Mgr Lustiger, nous nous étions entendus sur ce point. Lui et moi nous sommes sentis piégés par les hommes politiques... »<sup>3</sup>. En second lieu, il apparaît que Paul Guiberteau qui est le principal interlocuteur du ministre pour mener les négociations, durcit progressivement sa position, soumis aux pressions des directeurs diocésains qui ont le plus à perdre si un accord est conclu avec l'Etat et la CFTC (Confédération Française des Travailleurs Chrétiens) depuis toujours arc-boutée sur une défense dogmatique de l'école privée.

Les défenseurs de l'enseignement public acceptent mal ce durcissement du camp adverse. Jean Gasol, chargé de renouer le dialogue, admet que, dès 1983, ce sont les laïques

---

<sup>1</sup> Cité dans FAVIER Pierre et MARTIN-ROLAND Michel, 1991, *op. cit.* page 98.

<sup>2</sup> SAVARY Alain, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985.

<sup>3</sup> Cité dans FAVIER Pierre et MARTIN-ROLAND Michel, 1991, *op. cit.* page 103.

qui s'impatientent et qui vont s'opposer aux propositions du ministre. Eux, dont la culture fondatrice s'ancre en grande partie dans les luttes passées pour sortir l'église de l'école et qui avaient mis tant d'espoir dans l'arrivée au pouvoir du parti socialiste, trouvent le temps long. Ils ne pourront bientôt plus faire confiance à un ministère et à un gouvernement qui, sur ce point, ne mèneraient pas à leur terme les engagements pris.

### *Des négociations à l'échec*

Une chronologie en trois temps peut être établie conformément au classement chronologique des archives d'Alain Savary<sup>1</sup>. Le premier temps est celui de « la phase technique ». Il faut que cette réforme entre dans le cadre de la rénovation générale de l'enseignement et qu'elle s'intègre dans le cadre de la décentralisation administrative. Les propositions dans un premier temps sont acceptées par le camp laïque. Puis, le CNEC refuse les propositions d'Alain Savary. Constatant une pluralité de positions dans le camp privé, le ministère commence à négocier avec chacune des organisations. La position des laïques se radicalise. On est entré dans « la phase politique », à peine un an après le début des négociations. L'affaire devient ensuite « une affaire d'Etat ». Alain Savary et les principaux artisans du projet de loi proposent un texte très technique qui tend avec une finesse extrême à respecter les forces en présence. Le 18 avril 1984, un « projet de loi relatif aux rapports entre l'Etat, les communes, les départements, les régions et les établissements d'enseignement privé » est adopté en Conseil des ministres. Il donne satisfaction aux partisans de l'enseignement privé sur deux points : le respect du caractère propre des écoles privées et l'obligation de financement des écoles sous contrat par les collectivités locales, l'Etat compensant le financement pour les écoles sous contrat simple. En contrepartie, l'Etat renforce son contrôle sur l'administration diocésaine et programme la titularisation progressive des maîtres du privé. Puis viennent les amendements de la commission présidée par le député socialiste, André Laignel, acceptés par Pierre Mauroy, mais qui bouleversent l'équilibre du projet. C'est la raison pour laquelle le Premier ministre défend en personne ce projet à l'Assemblée nationale, Alain Savary s'étant refusé à le soutenir dans les débats. Le projet de texte est soumis à l'Assemblée nationale. Les amendements déposés infléchissent le

---

<sup>1</sup> 3SV 4-10 : des consultations aux propositions du gouvernement du 20 décembre 1982. 3 SV 11-24 : de la reprise des consultations aux propositions du 19 octobre 1983. 3 SV 24-51 : de l'élaboration du projet de loi à son adoption en conseil des ministres. 3 SV 74-75 : Présentation du projet de loi à l'Assemblée nationale et dénouement mai-juillet 1984.



texte dans le sens de l'opinion laïque<sup>1</sup> car ils donnent la possibilité de titularisation de tous les maîtres de l'enseignement privé après une période de six ans d'application de la loi et ils subordonnent l'obligation de financement des communes à la titularisation des maîtres du privé. De surcroît, l'obligation de prise en charge des enseignants du privé est liée à la présence dans l'établissement de 50% de titulaires. Les contrats simples sont résiliés au terme de huit ans, si cette proportion n'est pas atteinte. L'Assemblée adopte les amendements le 24 mai 1984. Jusqu'à cet instant, on ne pense pas qu'un texte adopté à l'Assemblée nationale puisse être retiré.

Cependant, dans le journal *Le Monde*, à propos du projet, le 24 mai 1984, il est question « d'équilibre des frustrations, d'équité dans l'insatisfaction ». Le 24 juin 1984, plus d'un million de manifestants sont dans la rue. Le 12 juillet 1984, le Président de la République annonce la retrait de la « loi Savary ». Plus exactement, il annonce qu'un nouveau projet de loi sur l'enseignement privé sera préparé et il évoque simplement l'appel au référendum élargissant les possibilités de recours au référendum « sur les grandes questions qui touchent aux libertés publiques »<sup>2</sup>. Ce qui dans un second temps lui permettra de soumettre la question scolaire, relevant « des libertés publiques », au référendum. Alain Savary comprend alors, s'il ne l'a déjà compris en Conseil des ministres le jour même, puisque la question de la crise scolaire n'y est pas évoquée<sup>3</sup>, que son projet est appelé à disparaître. Le 17 juillet 1984, il présente sa démission au chef du gouvernement et l'entraîne dans sa chute.

### *Les enjeux*

Les points d'affrontement principaux sont l'intégration des établissements privés à la carte scolaire, le statut des personnels et les modalités de leur nomination, le problème du financement des établissements privés par les communes. La fonctionnarisation des personnels de l'enseignement privé est l'objet d'un refus de la part des partisans du secteur privé. En premier lieu, parce qu'elle est symbolique, mais aussi parce qu'elle protège les enseignants du privé soumis à l'arbitraire des directeurs d'établissements. On peut d'ailleurs

---

<sup>1</sup> BERTINOTTI Dominique, « Réformes et tentatives de réformes de l'éducation nationale » in BERSTEIN Serge, MILZA Pierre, BIANCO Jean-Louis, *François Mitterrand. Les années du changement*, Paris, Perrin, 1981-1984, page 812.

<sup>2</sup> L'article n°11 de la constitution autorise le recours au référendum pour tout projet de loi relevant de « l'organisation des pouvoirs publics ». Mais la question de l'école relève des « libertés publiques ».

<sup>3</sup> FAVIER Pierre, MARTIN-ROLAND Michel, 1991, *op. cit.* pages 145 à 156.

noter que la FEP-CFDT (Fédération de l'enseignement privé-Confédération française des travailleurs) est favorable à la titularisation des enseignants.

Le financement des écoles par les communes est imposé à celles qui sont récalcitrantes par le Conseil d'Etat le 12 février 1982 (Arrêt Commune d'Aurillac). En effet, ces écoles sont passées sous contrat d'association et la loi Guerneur prévoit le financement public des établissements sous le régime du contrat d'association. Mais comme le fait remarquer Antoine Prost, « les recours des communes contre les préfets qui inscrivent d'office la dépense à leur budget se fondent sur le fait que la loi n'a pas explicitement établi le caractère communal de la dépense qu'elle a rendue obligatoire »<sup>1</sup>. En effet, l'article 4 de la loi mentionne : « Les dépenses de fonctionnement des classes sous contrat d'association sont prises en charge sous la forme d'une contribution forfaitaire, versée par élève et par an, et calculée selon les mêmes critères que pour les classes correspondantes dans l'enseignement public »<sup>2</sup>.

Cependant, selon Antoine Prost, cet arrêt du Conseil d'Etat ne règle rien. « La loi de décentralisation du 2 mars 1982<sup>3</sup> pose en principe que pour qu'une dépense soit obligatoire, il faut qu'une loi l'ait décidé expressément, ce qui n'est pas le cas pour le forfait »<sup>4</sup>. Cette loi brouille donc la « donne » et cela d'autant plus qu'elle crée des « chambres régionales des comptes » pour contrôler les communes. Or la jurisprudence des tribunaux administratifs et celle de ces chambres n'est pas uniforme. La question n'est donc pas résolue. Ces décisions contradictoires obligent donc le gouvernement à légiférer. Antoine Prost analyse en ces termes les enjeux : « A l'Etat, signataire du contrat, la décentralisation substitue des collectivités territoriales pour en exécuter les clauses et donc régler le forfait d'externat aux établissements privés sous contrat d'association, puisqu'ils font partie du service public dont les dépenses de fonctionnement incombent aux collectivités territoriales. Pour les contrats simples, on pouvait imaginer que l'Etat continue à les prendre en charge, mais l'objectif était précisément de les supprimer et de les transformer en contrat d'association pour mettre fin au dualisme scolaire. La décentralisation obligeait ainsi à faire intervenir massivement les collectivités locales dans le financement des établissements privés »<sup>5</sup>.

Antoine Prost fait remarquer que, du point de vue des élus locaux, le projet de loi Savary n'abroge pas les lois Debré et Guerneur. Cette loi ferait financer l'école privée par les

---

<sup>1</sup> PROST Antoine, 2002, *op. cit.* page 271.

<sup>2</sup> Loi N° 59-1557 du 25 novembre 1977.

<sup>3</sup> Loi N°82-213 du 2-03-1982, « Droits et libertés de communes, départements et régions », JORF.

<sup>4</sup> PROST Antoine, 2002, *op. cit.* page 272.

<sup>5</sup> *Ibid.* page 273.

communes. C'est pour cette raison que le projet Savary comprend la compensation des charges transférées aux communes et la substitution de l'Etat aux communes pour le règlement des contrats simples. Cependant combien de temps l'Etat devra-t-il prendre en charge ces contrats simples ?

L'amendement Laignel s'explique alors. Il s'agit de tenter de concilier deux oppositions radicales : l'obligation du financement par les communes que la gauche refuse et la titularisation des maîtres du privé. Comme le fait remarquer Antoine Prost, « ce lien n'est pas logique, car il fait dépendre une dépense publique de choix privés : en optant non individuellement pour la titularisation, les enseignants du privé décident si la collectivité sera ou non obligée de prendre en charge le forfait d'externat. Mais il est politiquement habile en rendant indissociables les concessions décisives pour chaque camp. L'amendement adopté par l'Assemblée subordonne l'obligation de prise en charge à la présence dans l'établissement de 50% de titulaires. Et point ultime, les contrats simples sont résiliés au terme de huit ans, si cette proportion n'est pas atteinte »<sup>1</sup>. Ce que les défenseurs du secteur privé ne peuvent admettre et qui conduit les négociations à l'échec.

### *Conclusion partielle*

Afin d'expliquer cet échec, on fait souvent référence aux amendements Laignel. Cependant, la complexité de la situation semble aussi liée à la diversité des positions prises par les défenseurs du secteur privé de même qu'au sein de la gauche qui n'est pas unanimement prête à suivre les revendications du CNAL. Les raisons pour lesquelles un durcissement des positions des protagonistes des deux camps s'opère, restent encore à élucider. Peut-on y voir du côté catholique l'intervention du Vatican, inquiet du devenir de l'école catholique française, comme cela est supposé par Pierre Favier et Michel Martin-Roland<sup>2</sup> ? Il apparaît que les motifs des acteurs peuvent parfois nous échapper, mais il semble important aussi de revenir aux conditions dans lesquelles se déroule cet épisode. Il faut remarquer que le contexte de décentralisation pose des problèmes juridiques inédits auxquels il faut trouver une solution. L'élucidation de cet épisode, tant au niveau du déroulement événementiel que des enjeux sous-jacents, pourrait donc être l'objet d'un travail plus approfondi. Notre travail, de ce point de vue, n'est pas exhaustif. Cependant nous rapportons ce qui nous semble essentiel pour la suite de l'étude à laquelle nous nous livrons.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 275.

<sup>2</sup> FAVIER Pierre, MARTIN-ROLAND Michel, 1991, *op. cit.*

Cependant, comme nous tenterons de le montrer ultérieurement, ce sont moins les conditions de la non-résolution de ce conflit que les modalités et les conditions de sa résolution qui posent problème du point de vue de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Nous tenterons effectivement de montrer que les rapports de l'Etat au secteur privé dépassent largement le problème de financement des établissements privés et celui de la laïcité, entendue comme la volonté d'imposer un principe d'universalité aux dépens du respect des particularités. Nous questionnerons les modalités de gestion du système éducatif qui s'inspirent de plus en plus de ce mode de gestion du secteur privé et qui laissent visiblement un principe de liberté triompher, en sous-estimant peut-être ses conséquences sur l'égalité de condition des français.

## Conclusion : une configuration nouvelle de la démocratisation

### *Une démarche novatrice*

L'échec du SPULEN est un événement qui marque la fin du ministère d'Alain Savary. Il ne doit toutefois pas masquer les efforts réalisés pour démocratiser l'enseignement secondaire. Ceux-ci, en effet, passent bien souvent inaperçus et cela est probablement aussi lié à la discrétion du ministre, pris sous les feux de cette tentative de création du SPULEN. A propos de cette discrétion, Alain Savary s'explique auprès de Mona Ozouf : « Ma politique de communication aurait pu être plus vigoureuse, tant de gens disent qu'il doit y avoir là une vérité. Mais j'avais au moins trois bonnes raisons d'être discret [...] La première est que j'avais conscience d'avoir un message peu adapté aux médias en raison de sa complexité [...] La seconde raison de ma discrétion est très différente [...] Dans un système très hiérarchisé, comme l'est encore l'Education nationale, je souhaitais que l'on prenne à chaque niveau, plus de responsabilités et que l'on cesse d'attendre des seules directives nationales la solution à des problèmes qui ne peuvent plus à l'évidence être ainsi traités [...] La troisième raison est très simple : sur tous les grands sujets, la multiplicité des points de vue est telle qu'il m'a souvent semblé préférable d'entretenir un dialogue régulier avec les différentes organisations pour mesurer les capacités d'évolution des uns et des autres plutôt que d'annoncer hâtivement une politique qui n'aurait aucune suite parce qu'elle ne serait ni suffisamment comprise ni acceptée »<sup>1</sup>. La méthode d'Alain Savary se caractérise par une écoute et une prise en compte

---

<sup>1</sup> « Une école pour tous les élèves. Alain Savary, entretien avec Mona Ozouf », *Le débat*, N° 32, novembre 1984.

très large des aspirations sociales. Des experts, des missions qui se substituent aux traditionnels collaborateurs du ministre, entre autres à l'Inspection générale de l'Education nationale, mais aussi la société civile sont largement convoqués pour éclairer les décisions du ministre. Sa conception de la démocratie consiste à ne rien entreprendre sans qu'auparavant n'aient été consultés une grande partie des organisations ou des associations qui sont concernées par les questions de l'éducation.

On peut même évoquer une immixtion de la société civile dans la sphère politique ou plus exactement, l'élargissement de la base de la sphère politique. Il s'agit de cette nouvelle forme de démocratie, de « l'âge ordinaire de la démocratie »<sup>1</sup> dont Pierre Rosanvallon nous décrit l'avènement dans des termes plutôt élogieux. L'emploi du verbe « rénover » à la place du verbe « réformer » est probablement le symbole de cette volonté de laisser s'exprimer chacun au lieu de laisser un Etat centralisateur, garant de « la volonté générale » définir ce que devrait être la démocratie.

Par ailleurs, le ministre fait preuve d'une prudence extrême dans les négociations. Il prend soin d'éviter les « tables rondes » qui opposeraient des forces passionnées de façon très directe. Il travaille séparément avec chacune d'entre elles, tentant des synthèses qui seraient consensuelles.

C'est dans cette optique que le ministre a mené la politique éducative durant ces trois années. Et l'on peut aisément comprendre que certains partenaires traditionnels du système éducatif, notamment les syndicats tels le SNES, le SNALC et le SNI-PEGC voient d'un œil quelque peu critique ce recours à un plus large public. Deux raisons pourraient être évoquées qui expliquent cette méfiance à l'égard de la méthode du ministre. La première serait liée à une perte d'autorité des enseignants dans leur établissement : les pédagogies contractuelles sont peu rassurantes car par définition, elles ont tendance à placer en présence les deux contractants sur un pied d'égalité. Et même s'il ne s'agit pas tout à fait d'un contrat au sens juridique du terme, elles inquiètent les enseignants. Cette crainte est d'ailleurs confirmée par le regain de pouvoir des parents concernant l'orientation des élèves lors des conseils de classe. Il s'agit d'une perte de souveraineté que les enseignants ne sont pas prêts à accepter. La seconde raison réside dans le fait que les syndicats – notamment ceux de la FEN - partenaires habituellement privilégiés des parlementaires et des ministres, se voient consultés au même titre que les enseignants et autres partenaires du système éducatif.

---

<sup>1</sup> ROSANVALLON Pierre, *La démocratie inachevée. Histoire de la souveraineté du peuple en France*, Paris, Gallimard, 2000, page 397.

Quoi qu'il en soit, le recours à un large public renvoie à une volonté de démocratiser la prise de décision dans l'Education nationale. Les larges consultations sont l'archétype de la méthode mise en œuvre par le ministre. Elles constituent un mode de gestion novateur qui sera utilisé par les ministres de l'éducation qui succèdent à Alain Savary, en dépit des critiques dont elles ont pu faire l'objet. Parmi ceux qui expriment des doutes quant à cette pratique, on peut citer Philippe Barret, chargé de mission auprès de Jean-Pierre Chevènement, qui se risque à prétendre que ces multiples consultations ont été un frein à l'action du ministre : « Il y a là un certain style de travail qui est celui, personnel, d'un homme mais la démarche est confortée par les circonstances : en début de législature, on a ou l'on croit avoir le temps devant soi [...] Et la démarche a ses avantages [...] Elle a aussi ses inconvénients : l'éclatement de contradictions insurmontables par une autorité ministérielle qui s'érousse à prétendre tenir compte des avis qu'elle sollicite »<sup>1</sup>. Il s'agit là d'une critique sévère quant à la manière de gérer le système éducatif. Elle n'engage que son auteur. Mais surtout, elle ne doit pas laisser dans l'ombre des mesures qui sont d'une réelle importance.

### *Des réalisations importantes.*

Dans des conditions relativement acceptables pour les syndicats opposés aux propositions de Louis Legrand, Alain Savary retient les éléments qui font progresser la rénovation des collèges. Elle doit être généralisée selon un calendrier précis. Le projet comme outil d'adaptation de l'école aux différents publics d'élèves est voué à être étendu à tous les établissements. Les formes contractuelles de pédagogies sont encouragées et font l'objet de circulaires à l'endroit de tous les établissements. La communauté éducative, le travail en équipe sont érigés en principes de fonctionnement officiel.

Alain Savary n'a pas le temps de mettre en application les recommandations du rapport Prost, mais il a déjà anticipé quelques-unes de ses propositions : la création de la MAFPEN<sup>2</sup> (Mission Académique de Formation des Personnels Enseignant de l'Education Nationale), par exemple, correspond à une demande des enseignants qui émerge assez clairement de ce rapport. On ne peut évidemment rénover le système éducatif sans former le personnel.

---

<sup>1</sup> BARRET Philippe, *La politique éducative du gouvernement de la France de juillet 1984 à mars 1986. Le ministère de Jean-Pierre Chevènement*, Paris VIII, sociologie politique, Thèse ss la dir. JM Vincent, 1988, page 61.

<sup>2</sup> Arrêté du 11-06-1982, « création d'une mission à la formation des personnels de l'éducation nationale », BOEN du 12-06-1982.

L'enseignement professionnel, qui était dans une situation assez difficile, est l'objet de mesures conséquentes. Des classes de quatrième et de troisième expérimentales sont installées dans les lycées d'enseignement professionnel afin de supprimer l'orientation en CAP après la classe de cinquième. Le recrutement dans ces lycées après la classe de troisième est accru. Ce qui permet d'augmenter le niveau de formation des élèves. Des classes passerelles de lycées d'enseignement professionnel vers des lycées techniques, « les premières d'adaptation » sont développées. Le nombre de ceux qui poursuivent leurs études en classe de « première d'adaptation » a doublé de 1981 à 1985. La rénovation des diplômes semble amorcée et des plans de modernisation des équipements informatiques et productiques sont en cours. Le contrôle continu envisagé comme moyen de délivrance des CAP et BEP est développé, cela dans le but de prendre davantage en compte la progression des élèves. On peut d'ailleurs remarquer qu'à partir de 1983, le budget de l'enseignement technique et professionnel est devenu le premier budget de l'Education nationale.

La création des ZEP est aussi une des réalisations substantielles du ministre, même si elle rencontre des obstacles non négligeables et si les premiers résultats ne semblent pas vraiment probants. Elle témoigne d'une politique ambitieuse et d'une certaine audace. Il fallait évidemment rompre avec le principe d'égalité formelle pour instaurer une véritable égalité, c'est-à-dire une égalité réelle. Si les français sont globalement favorables à ce dernier principe, il n'en constitue pas moins une première atteinte portée à l'édifice d'une tradition française très marquée par une conception procédurale de l'égalité. C'est en cela qu'il faut reconnaître un certain courage au ministre : une rupture vient d'être engagée avec le fonctionnement traditionnel de l'école. Au delà des mesures concrètes que cette nouvelle appréhension de la justice permet de prendre en son temps, il est remarquable que « la discrimination positive » a été reprise récemment, comme un étendard, par quelques anciens ministres socialistes, mais aussi par un ministre d'Etat de droite.

Il convient aussi dans cette conclusion de revenir plus précisément sur l'échec du SPULEN et sur la question de la laïcité. Si ces éléments ne sont pas à prendre en compte au titre des réalisations positives du ministre, ils permettent néanmoins de mieux appréhender les conditions et l'état d'esprit dans lesquels Alain Savary a dû agir.

## *L'évolution de la laïcité : un révélateur des exigences actuelles des Français vis-à-vis de la démocratie ?*

Le discours laïc semble avoir perdu de sa vigueur. Bien peu d'électeurs considèrent la lutte pour la laïcité comme un aspect prioritaire de la nécessité de changement. Un sondage IFOP réalisé le 26 mai 1982 montre que 88% des parents d'élèves du public sont favorables à la liberté de choix d'établissement et parmi eux, les électeurs du PS le sont à la hauteur de 90,2%<sup>1</sup>. 79% de ces électeurs du PS souhaitent pouvoir changer d'établissement en cours d'année si leurs enfants ont des difficultés et 59% sont prêts à faire appel aux établissements privés. D'autre part, les parents d'élèves du privé apprécient la qualité des enseignants, la discipline, d'une manière générale les aspects pédagogiques plutôt que le caractère religieux. A l'inverse, les parents d'élèves du public, s'ils sont très contents de la diffusion des connaissances dans les établissements que fréquentent leurs enfants, pensent que ceux-ci ont un rôle à jouer en matière d'éducation et sont moins satisfaits de ce point de vue des établissements publics.

Un ouvrage de Robert Ballion<sup>2</sup>, qui peut être considéré comme un plaidoyer en faveur du secteur privé, montre que les établissements privés offrent une diversité de choix à ces « consommateurs d'école » qui déploient des « stratégies » afin de permettre à leurs enfants de réussir dans la vie. Ces établissements privés peuvent être des établissements d'excellence pour les classes élevées, des établissements substitués, des établissements refuges, de soutien, de rattrapage ou de réadaptation, ce que peinent à être les établissements publics qui conservent une fonction sélective, en dépit des déclarations d'intentions. A partir de l'échantillon d'établissements privés qu'il étudie, il note que 50% des élèves scolarisés le sont dans des établissements substitués, refuges, de soutien ou de rattrapage. Ce qui tendrait à accréditer le fait que les établissements privés participent à la lutte contre l'échec scolaire.

Cette approche peut être confirmée par l'étude de Martine Lemonnier<sup>3</sup>. Etudiant les flux d'élèves passant alternativement du public au privé ou inversement, elle remarque une nette progression de ces flux entre 1977 et 1981. Une augmentation de 34% de ces passages de 1972 à 1981 témoigne que l'utilisation alternative des deux secteurs consacre l'avènement

---

<sup>1</sup> SAVARY Alain, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985, page 236. Et dans PROST Antoine, « La loi Savary : les raisons d'un échec » in HURTIG Serge, *Alain SAVARY, politique et honneur*, Paris, presse de sciences Po, 2002, page 265.

<sup>2</sup> BALLION Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

<sup>3</sup> LEMONNIER Martine, « Evolution des flux d'élèves entre établissements privés et établissements publics dans le second degré », *Education et formation* N°6, 1984.



d'un nouveau type de comportement. Il justifierait d'autant plus le caractère démocratique de l'enseignement privé que les changements de secteur sont surtout le fait d'élèves en difficulté, du moins lorsque cela se traduit par un redoublement. On constate en effet que le taux de redoublement des élèves changeant de secteur est plus élevé que celui des élèves restants. A ce stade de l'état des connaissances, tout porte à faire admettre que les établissements privés participent de la lutte contre l'échec scolaire. Notons qu'une étude ultérieure de Gabriel Langouët<sup>1</sup> viendra tempérer cet optimisme. Mais en l'état actuel des connaissances et compte tenu des revendications d'une partie de la population, il n'y a aucune raison, sinon idéologique, de mettre un terme à l'existence du secteur privé.

La laïcité prend une autre forme. Selon la Ligue de l'enseignement, elle est « la conscience de la démocratie, morale créatrice de la solidarité. La laïcité de l'an 2000 doit veiller à ce que les citoyens ne soient pas dépossédés des débats publics sur les questions essentielles ».<sup>2</sup> C'est le modèle de la « laïcité ouverte » qui triomphe dans l'opinion publique. Il semble que cette notion de laïcité ait opéré un glissement sémantique : elle se serait décentrée d'une lutte contre l'enseignement religieux pour valoriser le respect des choix idéologiques et matériels des membres de la société. Mais cette évolution de la laïcité ne traduit-elle pas en fait des mutations sociales et politiques plus profondes ?

L'échec de la création du SPULEN peut s'expliquer par le rejet des idées de « volonté générale » et « d'intérêt général ». Il semble que l'idée de laïcité, répondant traditionnellement à gauche à un Etat garant de « l'intérêt général » et surtout d'une certaine « égalité », se laisse envahir par un principe de liberté triomphant et par une prise en compte inédite des intérêts particuliers. Le sondage IFOP cité précédemment montre que les Français entendent utiliser le cas échéant la possibilité de cette seconde chance qu'offre le secteur privé. Ce qui pourrait expliquer que le caractère radical de la laïcité tend à perdre de sa vigueur. Bernard Toulemonde, ancien recteur des académies de Montpellier et Toulouse, directeur des affaires générales au ministère de l'Education nationale, explique : « La montée de l'individualisme, du consumérisme, en même tant que la pratique religieuse et la fin des idéologies traditionnelles conduisent les parents à situer les établissements privés (comme les établissements publics) au sein d'une stratégie de réussite scolaire de leurs enfants. Toutes les études menées depuis 1980 le prouvent : le choix du privé est déterminé par de multiples

---

<sup>1</sup> LANGOUËT Gabriel, *Ecole publique ou école privée. Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Fabert, 1994.

<sup>2</sup> « Les grands débats des années Mitterrand », *Regards sur l'actualité*, N° 209-210, La Documentation française, page 56.

raisons (qualité de l'enseignement, bonne éducation, suivi particulier...), parmi lesquelles les motifs religieux sont très minoritaires »<sup>1</sup>.

Peut-être peut-on faire un parallèle avec la transformation de la démocratie telle que Pierre Rosanvallon<sup>2</sup> la définit. En évoquant l'incursion de « la société civile » dans la sphère politique, il constate que la « volonté générale » perd de sa puissance. Plus exactement, c'est sa « dramatisation » qui ne fonctionne plus. Elle est désacralisée. L'idée de « volonté générale » s'est affaïdi, parce qu'elle reposait sur le postulat d'un peuple uni que la III<sup>ème</sup> République s'efforçait de faire vivre.

Pierre Rosanvallon s'oppose aux critiques intentées à cette incursion de ce que l'on est tenté d'appeler « intérêt privé » ou « particularités culturelles » dans la sphère du politique. L'auteur estime même que cet « âge ordinaire et désacralisé du politique », celui qui laisse la société civile s'emparer des rênes du pouvoir politique, doit être « pensé à l'écart des restaurations impossibles, des nostalgies perverses ou des démissions discrètes »<sup>3</sup>.

Concernant les politiques éducatives, cette nouvelle démocratie, cet « âge ordinaire et désacralisé du politique » ne semblent pas revêtir un caractère si positif pour Jean-Louis Derouet<sup>4</sup> : une « crise de l'idéal de démocratisation » subsiste chez les enseignants. Crise qui se répercute quotidiennement dans les situations scolaires. L'absence d'un consensus sur cet idéal entraîne un compromis sur les principes universels.

Il semble par ailleurs que la sociologie, qui a tant participé à désacraliser le rôle de l'Etat, à en relever les mécanismes pervers, change de ton. Quelques-uns de ses représentants actuels tendent à restaurer le blason de l'Etat, du projet politique et de la notion d'universel qu'il se donne pour horizon. C'est le thème de l'ouvrage de Dominique Schnapper dans lequel on peut lire : « La majorité des chercheurs en sciences humaines, étant donné leur sympathie pour le petit plutôt que pour le grand, pour le naturel plutôt que pour l'artificiel, évoque l'ethnie avec chaleur et condamne la nation. Les sociologues qui, par ailleurs traitent des conflits, des divisions, des fractures et des révoltes sont qualifiés de progressistes, alors que ceux qui envisagent la forme particulière d'intégration à la nation sont volontiers qualifiés de conservateurs ».<sup>5</sup> Quelques sociologues redonnent donc une place importante à l'Etat et à l'idée de « volonté générale » et « d'intérêt général ». Celui-ci est conçu comme le résultat

---

<sup>1</sup> TOULEMENDE Bernard, *Le Monde de l'éducation*, mai 1995.

<sup>2</sup> ROSANVALLON Pierre, *La démocratie inachevée. Histoire de la souveraineté du peuple en France*, Paris, Gallimard, 2000.

<sup>3</sup> Ibid. page 397.

<sup>4</sup> DEROUET Jean-Louis, « Désaccords et arrangements dans les collèges : éléments pour une sociologie des établissements scolaires » in *Revue française de pédagogie*, N° 83, 1998, pages 5 à 22.

<sup>5</sup> SCHNAPPER Dominique, *La communauté des citoyens*, Paris, Gallimard, 1994, page 18.

d'une construction rationnelle et peut se retrouver dans « un projet politique ». La question de « la volonté générale » et de « l'intérêt général » qui légitime l'existence de l'Etat républicain pour ces sociologues ne constitue pas une référence mythique au passé, mais une construction abstraite qui permet de dépasser l'ordre existant. Cependant, ces sociologues, s'ils réagissent en partie à cette évolution de la démocratie dans laquelle celle de la laïcité est incluse, restent minoritaires.

Peut-être peut-on inférer de cette évolution qu'à l'idée d'égalité se substitue l'idée de justice dont John Rawls<sup>1</sup> explique les fondements. En effet, selon cet auteur, un principe qui régit les termes de la vie en société n'est recevable qu'à la condition de ne pas « transgresser l'inviolabilité fondée sur la justice que chaque personne possède, même au nom du bien-être de l'ensemble de la société ». En d'autres termes, ce principe doit servir l'intérêt de tous, mais aussi de chacun. Or, si l'idée d'une laïcité radicale sert « l'intérêt général », elle peut peut-être léser la liberté de chacun, voire l'intérêt particulier. C'est en se référant à cette idée de justice inspirée du modèle anglo-saxon que l'on est censé garantir la viabilité de la société, mais c'est aussi en son nom que l'on rejette le SPULEN.

Un fait est toutefois à noter. Les fondements qui sous-tendent cette création du SPULEN, à savoir les notions « d'unité » et « d'intérêt général » sont interprétées par les défenseurs de l'école libre comme relevant d'une conception d'un Etat central fort, susceptible de constituer une limite aux libertés. Cette interprétation méconnaît sans doute les principes qui sous-tendent l'idéologie et la stratégie adoptées par le ministre. A la traditionnelle égalité, il préfère « la discrimination positive », à la « réforme » imposée par l'Etat central, il préfère suggérer les initiatives. Il en témoigne dans un ouvrage qu'il publie après sa démission : « L'unité du service public n'est pas l'uniformité [...] Chaque établissement – public ou privé – concourant au service public devait disposer d'une marge de responsabilité exprimée dans son projet »<sup>2</sup>. L'autonomie des établissements, recommandée entre autre par le rapport de Luc Soubré<sup>3</sup>, avait pour but de concourir à une forme de démocratisation singulière. Cette autonomie permettait de libérer l'école de l'étreinte de l'Etat.

Dans l'esprit d'Alain Savary, il n'était pas question d'une égalité qui conduise à l'uniformité. Ni même dans l'esprit de la gauche qui rédigea le projet de l'école : « Les socialistes sont hostiles au monopole et donc pour la liberté de choix des parents, mais ils

---

<sup>1</sup> RAWLS John, *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1997.

<sup>2</sup> SAVARY Alain, 1985, *op. cit.* page 97.

<sup>3</sup> SOUBRE Luc, 1982, *op. cit.*

affirment leur préférence pour l'enseignement public où peut s'exprimer librement le pluralisme des idées. Par principe, ils manifestent que les fonds publics soient réservés à l'école publique... ». Et plus loin, on peut lire : « Dans une ville où il n'existait pas de subventions, s'il y a sollicitation de certains conseils d'administration pour la signature de contrats d'association, une réponse positive mais conditionnelle est de nature à montrer les socialistes sous leur véritable jour [...] Le parti socialiste souhaite que les décisions prises n'apparaissent pas comme des règlements de compte »<sup>1</sup>.

Apparemment, François Mitterrand non plus ne souhaitait refuser une quelconque liberté aux établissements privés : « Huit ans dans une école libre m'ont formé aux disciplines de l'esprit. Je ne m'en suis pas dépris. J'ai gardé mes attaches, mes goûts[...] Nul ne m'a lavé le cerveau. J'en suis sorti assez libre pour user de ma liberté »<sup>2</sup>.

De l'avis de ces hommes de la gauche au pouvoir, la création du SPULEN devait, en fait, faire vivre le pluralisme et le droit à la différence. Cependant, une partie de la gauche que l'on dit « laïcarde », entre autre incarnée par le CNAL et une partie des partisans de l'enseignement libre, désirent user différemment d'un texte dont visiblement ils ne peuvent entendre et attendre la même chose. Si cette opposition est fatale à Alain Savary, elle n'en cache pas moins un manque d'unité au sein de la gauche. Manque d'unité déjà remarquable aux origines de la prise de fonction du ministre et qu'il dénonce par la suite : « Déjà se dessine à travers ces textes une contradiction certaine. En effet, le rappel du vieux principe fonds publics à l'école publique, fonds privés à l'école privée se concilie mal avec l'hypothèse retenue de la passation de contrats d'associations »<sup>3</sup>. Mais ce manque d'unité comme le remarque Jean-Pierre Chevènement<sup>4</sup> renvoie aussi à cette distinction, à gauche, entre les tenants d'une laïcité sensible au respect du pluralisme et les tenants d'une laïcité traditionnelle. Si les premiers puisent leurs fondements dans le catholicisme social, bien que les liens soient distendus entre leurs positions actuelles et le mouvement d'origine, les seconds sont plus attachés aux principes de Jules Ferry, lequel ne voulait voir à l'intérieur de l'école « ni internationale noire ni internationale rouge »<sup>5</sup>. Cette contradiction originelle constitue probablement un des éléments principaux avec lequel le ministre doit composer pendant toute cette période de guerre scolaire.

---

<sup>1</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLOT Roger, 1978, *op. cit.*

<sup>2</sup> Article de François Mitterrand dans *L'unité* du 10-01-1977, cité dans LELIEVRE Claude, 1996, *op. cit.* page 87.

<sup>3</sup> SAVARY Alain, 1985, *op. cit.* page 12.

<sup>4</sup> CHEVENEMENT Jean-Pierre, *Le pari sur l'intelligence*. Entretien avec Hervé Hamon et Patrick Rotman, Paris, Flammarion, 1985, pages 112 à 115.

<sup>5</sup> Cité par Jean-Pierre CHEVENEMENT, *ibid.* page 113.

Au final, nous pouvons remarquer que le ministre doit prendre en considération deux phénomènes dont l'ampleur se révèle au fil du temps.

Ce sont des attentes nouvelles des citoyens vis-à-vis de l'Etat qui se manifestent dans cette question posée par la création du SPULEN. L'Etat doit aider les établissements privés afin de préserver leur liberté ainsi que celle des citoyens. Et cette liberté, qui est mise en avant dans le cadre de la laïcité, semble pouvoir l'être aussi à propos du processus général de démocratisation. La contrainte de l'Etat ne saurait plus être garante de l'égalité comme une représentation traditionnelle de la République pourrait nous le laisser concevoir.

Mais c'est aussi un manque d'unité à gauche dans l'approche de cette question du SPULEN qui conduit le ministre à l'échec. A propos de la laïcité, comme du processus de démocratisation en général, qu'il s'agisse de la rénovation des collèges ou de la politique des ZEP, des divergences sont bien présentes en profondeur au sein du parti socialiste. Face à la réalité, l'unité de façade de la gauche, à laquelle nous faisons allusion au début de ce travail, semble s'être lézardée.

Les raisons de l'échec d'Alain Savary sont probablement à chercher dans la conjonction de ces deux facteurs : de nouvelles attentes des citoyens auxquelles s'ajoutent ce manque d'unité de la gauche et le soutien précaire qu'elle apporte au ministre. Un paradoxe et une injustice sont alors remarquables à l'issue de ce dénouement. Cette question de l'école privée conduit à la chute d'un ministre qui avoue pourtant se tenir scrupuleusement aux engagements de François Mitterrand, en pensant que « pour une grande partie de l'électorat, ils avaient une valeur de contrat »<sup>1</sup>. Difficile alors de résister à la tentation de faire part de nos impressions dans cette conclusion : Alain Savary apparaît comme un ministre loyal, respectueux des engagements pris et des attentes des citoyens, qui s'est évertué à donner un sens plus qu'honorable aux idées de démocratie et de démocratisation.

---

<sup>1</sup> SAVARY Alain, 1985, *op. cit.* page 13.

## Le ministère de Jean-Pierre Chevènement

### Contexte

#### *Contexte politique et économique*

Après trois années au pouvoir, le gouvernement socialiste semble s'être essoufflé. Les résultats des élections européennes du 17 juin 1984 témoignent de cet affaïssement de la popularité du Parti socialiste. Il ne rassemble plus que 20,75% des suffrages exprimés, les communistes 11,5%, l'UDF-RPR 43% et le Front national 10,95%<sup>1</sup>. La perte du soutien communiste semble par ailleurs peser négativement dans cette balance.

La première dévaluation du franc à l'automne 1981, puis celle de juin 1982 sont suivies d'une politique de rigueur. Pierre Mauroy a en effet infléchi sa politique et a donné la priorité « aux grands équilibres »<sup>2</sup>. Les intellectuels de gauche sont devenus silencieux. Jean-François Kahn<sup>3</sup>, entre autres témoins, note que sur dix essais qui paraissent en librairie, huit au moins sont marqués à droite.

La manifestation du 24 juin 1984 constitue, certes, une réaction à la création du SPULEN mais elle est aussi celle d'une droite qui s'oppose plus généralement à la politique du gouvernement. Le remplacement de Pierre Mauroy par Laurent Fabius à la tête du gouvernement, le 17 juillet 1984 semble marquer un nouveau virage. Ce dernier, dans sa déclaration de politique générale à l'Assemblée nationale du 24 juillet 1984, affirme qu'il va poursuivre dans la voie de la réorientation engagée par son prédécesseur, en reconnaissant qu'il y a eu échec de la politique de relance au début du septennat. Ainsi, le Premier ministre est prêt à travailler avec l'opposition sur les problèmes de sécurité et de politique étrangère. « Il veut aussi rassembler particulièrement autour des libertés, traiter le dossier de l'école sans dogmatisme »<sup>4</sup>. Par ailleurs, il veut moderniser l'économie pour lutter contre le chômage. « La démarche est claire : toute amélioration réelle de l'emploi passe par la croissance »<sup>5</sup>. En plus des questions strictement économiques qu'il convient de régler, un effort doit être fourni en faveur de la formation : « Le troisième volet, c'est la formation des hommes. Un niveau insuffisant d'éducation et de formation, plus encore pour les femmes que pour les hommes, a

---

<sup>1</sup> Source Internet : Alain Célard, Tableaux de la vie politique.

<sup>2</sup> MAUROY Pierre, *A gauche*, Paris, Albin Michel, 1985.

<sup>3</sup> KAHN Jean-François, *Et si on essayait autre chose ?*, Paris, Editions du Seuil, 1983.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

freiné au cours des quinze années passées notre mutation économique. Au Japon, plus de 90% d'une classe d'âge achève avec succès ses études secondaires complètes contre moins de 35% en France... »<sup>1</sup>.

Cette orientation de la politique générale entend s'appuyer sur une politique éducative ambitieuse. Il faut non seulement réconcilier cette France divisée à la suite de l'échec du SPULEN, mais aussi, étant donnés les liens qui unissent l'économie à la formation, développer une école qui pourrait permettre à la France de lutter contre le chômage, en formant mieux la jeunesse. Ces orientations économiques et politiques qui reposent sur une transformation de l'école ne doivent pas masquer un certain malaise de l'école. Malaise qui est lié, dans une certaine mesure, à ces deux questions, mais qui les dépasse probablement aussi.

### *Contexte scolaire*

Dans ce contexte réapparaît un rapport qui, en 1981, était passé inaperçu. Le Premier ministre avait demandé une étude de la situation de la France. La campagne électorale terminée, il fallait dépasser les argumentations idéologiques afin de faire le bilan de l'héritage laissé par la droite. En matière d'éducation, c'est à Laurent Schwartz que cette tâche avait été confiée. Rappelons que celui-ci est enseignant de mathématiques à l'école polytechnique. Son parcours politique passe par le trotskisme et il a présidé le congrès d'Alforville du 30 avril 1960 qui a consacré la création du nouveau PSU<sup>2</sup>. Il montre de toute évidence une certaine sympathie pour la gauche.

En 1981, il remet un bilan<sup>3</sup> qui se veut prospectif et ne se limite pas à une analyse de l'héritage laissé par les prédécesseurs. Cependant, ce bilan semble sur certains points en décalage avec le projet socialiste<sup>4</sup>. Il n'est en aucun cas fait référence à la nationalisation de l'enseignement privé. Ce qui apparaissait dans tous les programmes de gauche n'est pas mentionné dans ce rapport. Les collèges font aussi l'objet d'une critique relativement sévère qui s'adresse particulièrement à une catégorie d'enseignants, les PEGC (Professeurs d'enseignement général des collèges) qui constituent un corps d'enseignants bivalents ou polyvalents. Il faut remarquer que statutairement bivalents, ils sont, dans les faits, rapidement

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> LEVEQUE Pierre, 1997, *op. cit.* pages 51 à 53.

<sup>3</sup> SCHWARTZ Laurent, *La France en mai 1981. L'enseignement et le développement scientifique*, Paris, La Documentation française, 1981.

<sup>4</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLIOT Roger 1978, *op. cit.*

devenus polyvalents pour faire face à l'explosion scolaire consécutive aux réformes des années 1960 et pallier des besoins en personnel enseignant mal anticipés. L'existence de ce corps, bien qu'apparaissant comme une promotion pour les instituteurs, souhaitée et soutenue par le SNI-PEGC, n'en est pas moins une des raisons qui ont contribué à une dégradation des savoirs dans les collèges. Aussi Laurent Schwartz pose-t-il ce sévère jugement : « Il fallait donner aux instituteurs des promotions et une carrière qu'ils méritaient pleinement ; il était anormal pour les promouvoir de les faire enseigner dans les collèges [...] Ce qu'on enseigne en 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> est d'un niveau bien plus élevé que ce que l'on enseigne à l'école élémentaire »<sup>1</sup>.

Au passage, il dénonce l'enseignement d'une histoire émiettée à laquelle se sont substituées des activités d'éveil. L'éducation civique, la technologie, les langues vivantes ne sont pas l'objet d'un enseignement digne de ce nom. L'enseignement technique dans les lycées professionnels est quant à lui le plus délaissé. Cela est dû à un manque de moyens et d'attention portés à ces établissements. Bien qu'issus de milieux défavorisés, les élèves de ces établissements travaillent avec du matériel suranné, n'ont pas de CDI (Centre de documentation et d'information) à leur disposition...

Les lycées d'enseignement général souffrent de la suprématie de la filière mathématique, la filière C. Elle ne favorise pas, malgré les apparences, le développement de l'enseignement des mathématiques. Par ailleurs, les filières A, B, et D doivent voir le niveau de leurs contenus relevé et il serait souhaitable de développer un véritable enseignement littéraire. Ce que le Collège de France, dans un rapport effectué à la demande du président de la République, reprend d'ailleurs sous une formulation différente : « Diversifier les formes d'excellence »<sup>2</sup>.

Ainsi, Laurent Schwartz semble en partie proposer des analyses et des solutions quelque peu différentes de celles des programmes socialistes. Son rapport était passé quasiment inaperçu en 1981. En tout cas, il n'avait pas eu d'écho retentissant dans la presse de cette période, qu'elle soit syndicale ou publique. Mais s'il émerge en cette période, c'est probablement parce que le climat dans l'Education nationale semble être devenu maussade. Plusieurs éléments peuvent confirmer cette morosité.

Une partie des enseignants semble affectée par l'échec de la création du SPULEN. Ils voient l'école de la République perdre ses valeurs traditionnelles. Les savoirs semblent eux-mêmes se déliter derrière un discours pédagogique qui devient omniprésent, largement

---

<sup>1</sup> SCHWARTZ Laurent, 1981, *op. cit.* page 183.

<sup>2</sup> Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République, 1985.



promu par les directives ministérielles. Jean-Louis Rollot, IGEN (Inspecteur général de l'Education nationale) vie scolaire, témoigne du fait que les enseignants sont démunis face à cette nouvelle approche de la pédagogie insufflée par les textes officiels : « Il faut tout d'abord se replacer dans le contexte de l'époque [...] Tout a commencé avec l'échec du SPULEN [...] Et imaginez-vous avec des Républicains, des gens de gauche, ce que cela a pu être. Cette référence était centrale, unificatrice et rassembleuse [...] Deuxièmement, on ne sait plus quel est le rôle de l'école, quoi et comment enseigner [...] Donc un certain nombre d'enseignants était déboussolé, aussi bien face à une certaine réalité que face à la tentative de rénovation un peu complexe que proposait Savary »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, les expérimentations impulsées par Alain Savary, dans de nombreux domaines, ont parfois des retentissements négatifs, en dépit de leur efficacité. Par exemple, les classes de quatrième et troisième expérimentales lancées dans les lycées d'enseignement professionnel à la rentrée 1984, afin d'être substituées aux classes préparatoires aux CAP, donnent l'impression d'un tâtonnement auquel il faut remédier. Pierre Antonmattéi qui a succédé à Claude Pair à la direction des lycées, adresse une note à Yannick Moreau, directeur de cabinet de Jean-Pierre Chevènement, dans laquelle il reconnaît la réussite d'une telle expérimentation, mais il fait part aussi de ses doutes quant à la manière dont elles sont perçues par le public : « Cette évolution est positive puisque les élèves demandent davantage des orientations vers le second cycle [...] Mais l'appellation de classe expérimentale donne l'impression à certains que les élèves sont des cobayes. Il faut donc y mettre fin »<sup>2</sup>. Ainsi, l'échec du SPULEN, la promotion d'une pédagogie nouvelle et l'expérimentation sont autant d'éléments qui incitent au retour à une certaine prudence.

On note aussi dans cette période l'apparition d'ouvrages fustigeant ce délitement. Jean-Claude Milner<sup>3</sup>, dans un livre paru en mai 1984, dénonce une sorte de complot qui a conduit à cet enlisement. Il existerait une convergence d'intérêts qui a pour fin ultime de détruire les savoirs. « Une triple alliance » est en place. Elle est constituée de gestionnaires qui ont tout intérêt à ce que les enseignants ne soient pas si savants. Le savoir a en effet un coût et réduire ce coût conduit évidemment à laisser dans l'ignorance certains enseignants. La seconde pièce de cette alliance est la « Corporation », ensemble d'enseignants plutôt du primaire ou du secondaire parfois, qui revendique par-dessus tout le primat de la pédagogie

---

<sup>1</sup> Entretien avec M. Jean-Louis Rollot du 16-03-2001, in Lapostolle Guy, DEA Histoire contemporaine, *L'éducation à la citoyenneté, vestige de l'école républicaine ou nouvel espoir pour la cohésion sociale ?*, Université de Bourgogne, ss la dir. de Serge WOLIKOW, 2001.

<sup>2</sup> « Note à l'attention de Mme Moreau », PA/JD N° 222, 14-11-1985. C :1990 076, art 1.

<sup>3</sup> MILNER Jean-Claude, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984.

sur les savoirs. Le SNI-PEGC semble être ici visé. L'entreprise semble couverte par une troisième force, une sorte d'esprit agissant au travers d'un « discours pieux » qui tend à substituer au savoir le dévouement, au cognitif l'affectif. L'allusion au SGEN, en ce cas, est patente.

Certes, le ton est polémique et les métaphores sont nombreuses. La démonstration ne s'appuie pas sur des faits. Peut-être cet ouvrage de Jean-Claude Milner ne propose-t-il qu'une grille d'analyse à laquelle il faudrait confronter les faits ? Cependant, émerge de ces déclarations une critique sévère du corps enseignant et particulièrement des PEGC. Le SNI-PEGC, d'ailleurs ne s'y trompe pas, comme le rappelle le titre d'un article de son bulletin : « Si la France n'a pas atteint le niveau du Japon, c'est la faute des PEGC »<sup>1</sup>. Puis, le syndicat dresse la liste des intellectuels et des pamphlétaires qui, dans la ligne de Jean-Claude Milner et de celle de Laurent Schwartz quelques années auparavant, partagent ce sentiment à l'égard de ce corps : « Jacqueline de Romilly nous impute la détresse de l'enseignement [...] Paul Guth, Jean Dutour, un certain Couturier ont dénoncé une démocratisation qui porte un coup mortel à l'expression des génies... »<sup>2</sup>.

La critique particulièrement adressée à ce corps se risque en effet à un amalgame qu'il convient de mettre en lumière. Si l'on dénonce, ici et là, le manque de formation de ces enseignants pour faire face aux exigences du collège, n'est-ce pas en fin de compte tout le processus de démocratisation de l'enseignement que l'on critique. Des critiques des intellectuels qui font autorité aux pamphlets hargneux des opposants à la démocratisation, il semble que la vague de dénigrement atteint l'école dans sa totalité. Non seulement l'école n'est pas démocratique, mais les savoirs qu'elle dispense sont appauvris. Et ceux-là mêmes, les PEGC, qui étaient si farouchement opposés à toute concession à l'égard des établissements privés se retrouvent sous les feux de la critique. Ne risquent-ils pas de servir de bouc-émissaire dans une situation de crise qui de toute évidence les dépasse largement ?

L'analyse de Jean-Pierre Chevènement se révèle suffisamment pertinente pour ne pas donner de suite à ce lynchage médiatique. Il conforte la formation de ces enseignants et il oriente sa réflexion et son action vers la clarification des missions de l'école.

---

<sup>1</sup> « Les PEGC, des parias ? », *L'école libératrice*, N° 7, 27-10-1984.

<sup>2</sup> *Ibid.*

## Jean-Pierre Chevènement

Jean-Pierre Chevènement est nommé ministre de l'Éducation nationale un peu plus d'un an après avoir démissionné du ministère de la Recherche et de l'Industrie. Il s'était opposé au virage pris par le gouvernement. Quitte à sortir du SME (Système Monétaire Européen) - ce qui pouvait signifier à terme l'abandon de la construction de l'Europe -, il avait, avec Pierre Bérégovoy, exigé de ne pas mettre en danger le service public, de ne pas bloquer les prix, ni les salaires. Un certain anticonformisme et une certaine liberté d'esprit semblent caractériser le ministre comme peuvent en témoigner ses propos que les journalistes rapportent avec une certaine délectation : « Un ministre, ça ferme sa gueule. S'il veut l'ouvrir, il démissionne »<sup>1</sup>. Cependant, dans cette période qui suit sa démission, il semble avoir réservé ses critiques à Pierre Mauroy et Jacques Delors et il a épargné le président de la République. Cet énarque montre une certaine capacité à résister tout en sachant ne pas s'exclure et conserver un certain poids au sein du parti socialiste, comme le montre son long parcours politique.

Participant à la fondation du CERES (Centre d'Études, de Recherches et d'Éducation Socialiste) en 1965, il se prononce au congrès d'Épinay en 1971, en faveur du courant Mitterrand-Deferre contre le courant Mollet-Savary. Ce centre d'études, devenu un courant au sein du parti socialiste, propose une ligne de pensée assez proche des communistes. Il est considéré comme l'aile gauche du PS. Jean-Pierre Chevènement a d'ailleurs connu quelques démêlés avec Alain Savary, en 1971, au sujet d'alliances du parti socialiste avec la droite lors d'élections municipales. Alain Savary avait saisi la commission des conflits. Dix ans plus tard, cette querelle semble oubliée. Jean-Pierre Chevènement avoue : « Cela n'a pas empêché que nous redevenions bons amis »<sup>2</sup>. Il rend d'ailleurs hommage à son prédécesseur pour « sa rectitude morale » et se félicite « d'une passation de pouvoir qui s'est très bien opérée »<sup>3</sup>.

Le 19 juillet 1984, Jean-Pierre Chevènement, homme au parcours politique classique, s'exprimant néanmoins avec une certaine liberté de ton dans ses propos, est nommé ministre de l'Éducation nationale. Il reconnaît volontiers : « Je ne suis pas un spécialiste des questions

---

<sup>1</sup> « M. Chevènement à l'Éducation nationale », *Le Monde*, 31-07-1984.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

d'enseignement »<sup>1</sup>. Cependant, au ministère de la Recherche et de l'Industrie, il a déjà pris conscience de la nécessité d'œuvrer en faveur de l'éducation et de la formation professionnelle. Ce sont deux conditions nécessaires au redressement économique du pays<sup>2</sup>. Mais il convient avant tout de régler la question de l'enseignement privé et de redonner espoir à des enseignants démobilisés.

### La résolution du conflit

Le président de la République avait déclaré qu'un nouveau projet de loi sur les rapports entre l'Etat et l'enseignement privé, et qu'un élargissement du référendum aux questions de société seraient préparés. Ni l'un ni l'autre ne voient le jour. Jean-Pierre Chevènement qui s'est abstenu jusqu'alors de toute déclaration relative à la question de l'enseignement privé annonce, au quotidien *Le Monde* du 28 août 1984, qu'il fera prochainement des « propositions simples et pratiques »<sup>3</sup>. Entre temps, si l'on se reporte à la thèse de Philippe Barret<sup>4</sup>, il a consulté les différents protagonistes de cette querelle dans la plus grande discrétion.

Dans son entretien donné au journal *Le Monde*<sup>5</sup>, en réponse à une question portant sur la rénovation de la laïcité, il ne fait pas allusion à l'enseignement privé. Il se contente de revenir aux sources de la laïcité, citant Jean Macé : « La laïcité, c'est le combat contre l'ignorance »<sup>6</sup>. Puis, il ajoute : « Il comporte trois dimensions, d'abord l'affirmation des valeurs de la connaissance, du sens de la rigueur et de la liberté de l'esprit ; ensuite, un souci de justice sociale, la volonté d'ouvrir aux classes populaires les chemins de la connaissance et de la réussite individuelle et collective ; enfin le respect scrupuleux de la liberté de conscience, et d'abord chez l'enfant »<sup>7</sup>. C'est donc à « la qualité de l'enseignement » qu'il entend essentiellement consacrer son action. Et c'est dans l'école élémentaire qu'il désire l'affermir. La rénovation des collèges doit être conduite dans cet esprit. Puis, à propos de la querelle entre pédagogues et défenseurs des savoirs, il prend nettement parti pour les seconds : « J'ai une idée exigeante du bonheur [...] Aucun apprentissage ne va sans l'effort ni

---

<sup>1</sup> « Un entretien avec Monsieur Chevènement », *Le Monde*, 28-08-1984.

<sup>2</sup> BARRET Philippe, *La politique éducative du gouvernement de la France de Juillet 1984 à mars 1986. Le ministère de Jean-Pierre Chevènement*, Paris VIII, Thèse de sociologie politique, ss la dir. de J.M. VINCENT, 1988, pages 74 à 77.

<sup>3</sup> « Un entretien avec M. Chevènement », *Le Monde*, 28-08-1984.

<sup>4</sup> BARRET Philippe, *op. cit.* pages 120 à 127.

<sup>5</sup> *Le Monde*, 28-08-1984, *op. cit.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

la motivation [...] Il faut l'amour de la connaissance et aussi la sanction du bon travail, le respect de la compétence mais aussi de l'autorité du maître »<sup>1</sup>.

On peut d'ores et déjà comprendre que la guerre scolaire se déplace sur un autre terrain. Certes, aucun parti n'est pris *a priori* si ce n'est celui de laïcité. Mais c'est dans une certaine mesure à l'enseignement public de faire ses preuves. L'enjeu d'une éducation fondée sur des savoirs exigeants est une solution potentielle à cette crise. En situation de complémentarité ou de concurrence quasiment acceptée par l'opinion publique, quelle voie reste-t-il à l'enseignement public pour se placer en tête d'une compétition, si ce n'est qu'il « doit faire preuve de sa supériorité »<sup>2</sup> ? Jean-Pierre Chevènement se garde de porter quelque jugement sur cette école : « L'école publique a toujours été dans notre pays un des hauts lieux de valeur et de probité intellectuelle et morale. A elle la belle tâche de restaurer à tous les niveaux, le sens de la rigueur »<sup>3</sup>. Néanmoins, l'emploi du verbe « restaurer » donne le sentiment que le ministre constate l'échec de l'école publique.

Pour étayer cette affirmation, on pourrait formuler l'hypothèse selon laquelle le contexte de dénigrement de l'école publique a servi de caution à l'abandon du SPULEN. En d'autres termes, si l'école publique n'avait pas fait l'objet de critiques quant aux savoirs qu'elle dispensait, aurait-il été possible de répondre en quelque sorte aux « laïcards » que cette école ne pouvait trouver d'issue dans cette crise qu'en étant plus performante ? Le rôle de la presse et des ouvrages polémiques nous semble à cet égard loin d'être négligeable. Une opinion a été véhiculée qui mettait en cause cette école publique. Opinion floue, diffuse, mais parfois aussi créée sur la base de rapports d'experts et d'ouvrages d'intellectuels influents qui, en fin de compte, mettait en question la qualité des enseignants, la qualité des savoirs et l'école publique en général. Or aucune mesure objective sérieuse à notre connaissance n'a été effectuée afin de déterminer si la situation était aussi déliquescence dans les faits que dans les représentations de certains enseignants et parents d'élèves. La seule opinion, étayée par la caution de quelques intellectuels de renom, a semblé trancher en faveur d'une école publique en voie de dégradation. Dans cette hypothèse, quelle réponse apporter à cette crise sinon une mise en concurrence des établissements publics et privés ?

La crise qui sur le fond exigerait que l'Etat se prononce à nouveau sur sa position par rapport à l'enseignement privé, parce qu'un certain nombre de socialistes estiment que l'enseignement privé a été favorisé au cours de ces vingt dernières années, est transformée en

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Le Monde*, 31-07-1984, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Le Monde*, 29-08-1984, *op. cit.*

une simple situation de concurrence entre ces deux parties. D'ailleurs, la solution doit être trouvée dans le recours à des textes antérieurs. Tel semble être le souhait du président de la République. Au final, l'école publique est renvoyée à cette nécessité de devenir plus performante.

Les parties en présence au lendemain de cette déclaration présentent des réactions relativement divergentes. Le journal *Le Monde*<sup>1</sup> publie ces réactions. Les dirigeants de l'enseignement privé accueillent favorablement le discours. Pierre Daniel, président de l'UNAPEL note « un grand souci d'apaisement » dans les propos du ministre. Le père Guiberteau, secrétaire général de l'enseignement catholique affirme « Monsieur Chevènement [...] trace un programme ambitieux pour l'école française [...] Quant au problème de l'enseignement privé, nous avons toujours pensé et affirmé qu'il était à lier aux transformations du système éducatif... ». La FEN, quant à elle, à travers des propos de Jacques Pommatau, son secrétaire général, est plus nuancée : « S'agissant de laïcité, La FEN prend acte de l'engagement du ministre de ne pas transiger sur les principes fondamentaux de la République [...] Mais, la FEN jugera aux actes ». Michel Bouchareissas, secrétaire général du CNAL se déclare « en état de légitime méfiance »<sup>2</sup>.

Mais effectivement, les mesures du ministre portent leurs fruits. La France est bientôt pacifiée. La querelle entre les tenants de l'enseignement privé et de l'enseignement public s'étiolé progressivement. Les mesures prises sont de nature à conforter simultanément les deux camps, ce qui représente un travail de négociation d'une grande précision, pour lequel Philippe Barret<sup>3</sup>, chargé de mission auprès de Jean-Pierre Chevènement, éprouve une certaine admiration.

D'emblée, la titularisation des maîtres du privé est abandonnée. C'est un des points fondamentaux auquel le camp clérical s'est opposé dans le projet de loi. Il en est de même de la création des « Etablissements d'Intérêt Public » regroupant les membres des secteurs public et privé que proposait Alain Savary. Ils étaient censés avoir une fonction de concertation et de contrôle. Mais ils sont remplacés par la présence d'un représentant des collectivités locales dans l'organe de l'établissement privé compétent pour voter le budget et par des commissions de concertation comprenant des représentants des collectivités et des établissements.

---

<sup>1</sup> « Les déclarations de M. Chevènement au « Monde » sont bien accueillies par les dirigeants de l'enseignement privé », *Le Monde*, 29-08-1984.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> BARRET Philippe, 1988, *op. cit.*

En fait, la réponse à cette crise trouve ses solutions dans deux textes législatifs : la loi de finances<sup>1</sup> pour l'année 1985 et la loi du 25 janvier 1985<sup>2</sup>. Cette seconde loi est un complément à celle du 22 juillet 1983 « portant dispositions diverses relatives aux rapports entre l'Etat et les collectivités locales »<sup>3</sup>. Aucun nouveau texte officiel ne paraît qui serait consacré exclusivement à ce rapport entre l'Etat et l'enseignement privé.

La loi de finances permet en partie de régler certains points d'achoppement. Les crédits pour l'enseignement privé sont « limitatifs » : « Le montant des crédits est fixé en fonction des effectifs d'élèves accueillis et des types de formations dispensées dans les établissements publics et dans les classes sous contrat des établissements privés, et compte tenu des contraintes spécifiques auxquelles sont soumis les établissements d'enseignement public... »<sup>4</sup>. Sont déterminés pour l'année dans la loi de Finances « le montant des dépenses pédagogiques à la charge de l'Etat pour les classes sous contrat d'association des établissements d'enseignement privé du premier degré » et « le montant global de la contribution forfaitaire de l'Etat aux dépenses de fonctionnement de ces mêmes classes ». On applique aux établissements privés les mêmes règles qu'aux établissements publics.

La seconde loi qui permet de régler le problème est celle du 25 janvier 1985<sup>5</sup>. Elle s'applique aux rapports entre l'Etat et les collectivités locales. Son article 18 modifie les dispositions de la loi du 22 juillet 1983. En fait, neuf articles, 27-1 à 27-9, sont ajoutés à cette dernière.

L'article 27-1 abroge les articles 1 et 4 de la loi Guerneur et remet en vigueur les deuxièmes et troisièmes alinéas de l'article 4 de la loi Debré. Désormais, les maîtres enseignant dans les établissements privés sont nommés non plus « sur proposition du chef d'établissement », mais « après concertation et en accord avec le chef d'établissement ». L'Etat retrouve un droit de regard conformément aux dispositions de la loi Debré.

L'article 27-2 est annulé par le Conseil constitutionnel<sup>6</sup>. Cet article soumettait la création du contrat d'association avec un établissement privé à l'accord des communes, à défaut de quoi, ce serait la formule du contrat simple qui serait retenue. Il s'agissait de répondre aux exigences du camp laïc invoquant la liberté des communes. Cependant il entrerait en contradiction avec la logique juridique de l'ensemble des dispositions prises en application de la décentralisation de l'Education nationale, car cet accord n'est pas requis pour les

---

<sup>1</sup> Loi de Finances pour 1985 du 29-12-1984, JORF du 30-12-1984.

<sup>2</sup> Loi N° 85-97 du 25-01-1985 modifiant et complétant la loi N° 83-663 du 22-07-1983.

<sup>3</sup> Loi N° 83-663 du 22-07-1983, JORF du 23-01-1983.

<sup>4</sup> Loi de finances, *op. cit.*

<sup>5</sup> Loi N° 85-97 du 25-01-1985 modifiant et complétant la loi N° 83-663 du 22-07-1983, *op. cit.*

<sup>6</sup> Décision du Conseil constitutionnel du 18-01-1985.

départements et les régions quand l'Etat signe un contrat d'association avec un collège ou un lycée. Considérant que cette liberté publique ne peut dépendre des collectivités locales au risque de porter atteinte au principe d'égalité sur le territoire, le Conseil constitutionnel opère en fait un retour à loi Guerneur contre la loi Debré. Jusqu'en 1977, les préfets sur la recommandation des gouvernements, demandent l'accord aux communes. Après 1977, les préfets s'épargnent cette précaution et inscrivent d'office les dépenses au budget des municipalités, ce qui explique les quelques cas des communes récalcitrantes que l'on a rencontrés. Les préfets ne se tiennent plus aux avis des communes qui doivent désormais admettre l'existence d'un contrat d'association pour un établissement si le préfet l'autorise.

L'article 27-3 soumet le développement des établissements privés à la carte scolaire.

L'article 27-4 instaure la participation d'un représentant des collectivités locales au conseil d'administration des établissements privés.

L'article 27-5 définit le socle des contributions financières de l'Etat et des collectivités locales aux établissements privés. A l'Etat incombe le financement des personnels non enseignants. Aux départements et régions reviennent les dépenses de fonctionnement matériel pour les collèges et les lycées, l'Etat devant compenser ces dépenses.

L'article 27-6 fixe les conditions de résiliation des contrats d'association.

L'article 27-7 détermine les dispositions transitoires pour les contrats d'association en cours d'exécution.

L'article 27-8 institue une commission de concertation par Académie comprenant en nombre égal des représentants des collectivités territoriales, des représentants des établissements d'enseignement privés et des personnes désignées par l'Etat. Cette commission peut être consultée sur toute question relative à l'instruction, à la passation, à l'exécution des contrats ainsi qu'à l'utilisation des fonds publics conformément à leur destination, dans le cadre de ces contrats.

L'article 27-9 exclut du champ d'application de la loi les établissements d'enseignement agricole.

Ainsi, cette loi traite le problème des rapports de l'Etat aux établissements d'enseignement privés dans le cadre d'une loi de décentralisation. On peut noter que Jean-Pierre Chevènement fait référence à des établissements d'enseignement privés et « non à ce qu'il est convenu d'appeler improprement l'enseignement privé »<sup>1</sup>. Le retour à la loi Debré est remarquable sur le fond. Bien qu'elle ne soit pas encore entièrement admise par une partie de

---

<sup>1</sup> « Discours de Jean-Pierre Chevènement à l'occasion de la première lecture du projet de loi sur la décentralisation », débats à l'Assemblée nationale, JORF 8-10-1984.



la gauche, elle constitue une manière de régler la question dont Jean-Pierre Chevènement ne peut être tenu responsable puisqu'il n'en est pas l'auteur. La droite qui est à l'origine de ce texte aurait aussi bien du mal à en contester l'application. Jean-Pierre Chevènement ne manque pas de le rappeler au Sénat : « Le gouvernement vous propose donc de revenir à des principes incontestables »<sup>1</sup>.

### *Synthèse*

La querelle semble apaisée. Il n'empêche qu'elle est vécue pour une partie de la gauche comme une renonciation à ce qu'un gouvernement socialiste se devait de mettre en oeuvre. Le SNI-PEGC est le syndicat le plus affecté, semble-t-il, parce qu'il considère cette pacification comme un renoncement. Il fait partie du CNAL (Comité national d'action laïque), ce qui signifie que tous ses adhérents partageaient cette volonté de nationaliser le secteur privé de l'éducation. Les membres du SNES adhèrent au CNAL, mais à titre individuel, s'ils le désirent. L'attitude de ce syndicat semble globalement moins réactive que celle du SNI-PEGC. Quant au SGEN-CFDT, force est de constater qu'il consacre très peu de pages dans son bulletin à cette question. Peut-être peut-on trouver une explication de ce fait dans les propos d'un représentant régional du SGEN, René Grégoire : « Pour notre syndicat, issu de la déconfessionnalisation de la CFTC, ce problème semblait dépassé »<sup>2</sup>.

Mais cette pacification, en dépit des réactions des syndicats, peut recevoir une interprétation quelque peu différente de celle qui proposée dans la presse et dans la thèse de Philippe Barret<sup>3</sup>. Bien que nous appuyant en partie sur les travaux de Philippe Barret, nous ne partageons pas tout à fait la même interprétation des faits. Il est certain que Jean-Pierre Chevènement par ses « propositions simples et pratiques » redonne du sens à l'école. Jean-Louis Rollot, IGAEN vie scolaire, le confirme : « Revenir à des références simples, au principe d'une école publique et laïque de la République, aux savoirs, c'était pour certains, redonner du sens à l'école »<sup>4</sup>. Cependant, si la pacification est incontestable, on peut s'inquiéter de ce déplacement de problématique. Les tenants de l'école publique finissent par accepter de ne plus compter sur une attention particulière de l'Etat pour assurer sa mission républicaine. Elle doit désormais, malgré les louanges du ministre, être concurrentielle.

---

<sup>1</sup> « Discours de Jean-Pierre Chevènement pour l'ouverture du débat sur le projet de loi sur la décentralisation et les rapports entre les collectivités publiques et les établissements privés », débats au Sénat, JORF, 10-12-1984.

<sup>2</sup> Entretien avec René Grégoire. Réalisé par Guy Lapostolle, le 3-12-2002.

<sup>3</sup> BARRET Philippe, *op. cit.*

<sup>4</sup> Entretien avec Jean-Louis Rollot, *op. cit.*

Ce qui retient alors notre attention réside moins dans cette question de l'aide de l'Etat à l'enseignement privé que dans ce problème de concurrence entre établissements. Notons simplement pour l'instant que les effets des mesures concernant la laïcité semblent essentiellement renvoyer à une tension entre les principes que sont le respect des particularités et l'universalité des valeurs transmises – principes auxquels il n'est évidemment pas question de retirer la moindre importance – mais il est difficile d'évaluer ces mesures du point de vue de leurs effets sur la démocratisation qualitative. Comme nous l'avons déjà mentionné, la tendance serait même, en cette période, de penser que les établissements privés participent de cette démocratisation, si l'on se rapporte aux travaux de Robert Ballion<sup>1</sup>. La question de la concurrence potentielle entre les établissements qui est impliquée par cette décision est à peine soulevée par la presse.

Cependant, même si le ministre légitime implicitement cette concurrence, il ne se situe probablement pas dans la ligne de ce que la droite entend par ce terme. Car pour elle, la concurrence qui doit provoquer une émulation entre les établissements repose sur une autonomie plus importante de ceux-ci. Or, le « projet d'établissement » qui est l'outil essentiel de cette autonomie est, à notre connaissance, absent des propos de Jean-Pierre Chevènement. Les conditions qui doivent permettre aux établissements publics d'être concurrentiels semblent reposer, chez celui-ci, sur d'autres valeurs et mises en œuvre. Il confie par exemple à Hervé Hamon et Patrick Rotman qu'il préfère le terme de « responsabilité » à celui « d'autonomie »<sup>2</sup>. Néanmoins, cela ne dégage pas le ministre de son implication dans l'acceptation de cette concurrence dont nous mettrons en lumière les effets dans une troisième partie.

Un des moyens privilégiés pour renforcer les établissements publics dans cette concurrence consiste dans le rétablissement des savoirs. Ce qui se traduit par une nouvelle finalité attribuée au système éducatif : « l'élitisme républicain ».

### « L'élitisme républicain » : ses implications idéologiques

Le terme « élitisme républicain » est repris dans de nombreux discours du ministre. Il semble fédérateur d'un grand nombre de mesures qu'il met en place. Il donne une unité politique claire aux actions que le ministre entreprend en faveur de la démocratisation. Mais, il n'en témoigne pas moins de ce que l'on pourrait envisager comme une rupture avec la

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, 1982, *op. cit.*

<sup>2</sup> CHEVENEMENT Jean-Pierre, *Le pari sur l'intelligence*, Entretien avec Hervé Hamon et Patrick Rotman, Paris, Flammarion, 1985.

politique de son prédécesseur. C'est peut-être la raison pour laquelle le SGEN-CFDT, qui a en partie influencé la politique d'Alain Savary, est probablement un des syndicats les plus réticents envers la politique du ministre.

C'est dans une réponse<sup>1</sup> à Edmond Maire, secrétaire général de la CFDT, que cette notion nous apparaît le plus clairement définie : « En parlant d'élitisme républicain, je n'ai rien voulu dire d'autre que ceci : l'école doit conduire par l'instruction chaque élève au maximum de ses possibilités, elle ne doit pas se borner, comme on le lui a parfois reproché avec quelque raison, à dégager une élite en se désintéressant plus ou moins de tous les autres, mais elle doit faire en sorte que chacun puisse s'accomplir pleinement en tant qu'homme et exercer dans la société la fonction qui correspond le mieux à ses talents. Seule une telle conception, qui réconcilie les exigences de la justice et celles de l'intérêt national, est réellement moderne car le pays a besoin de mobiliser toutes ses ressources humaines pour relever le défi de la modernisation. Comme la République, l'école de la République est par les temps qui courent, l'idée la plus neuve qui soit »<sup>2</sup>.

La rupture semble en effet s'organiser dans un premier temps au niveau du discours. Certes, dans les deux types de démocratisation, celles que proposent Alain Savary et Jean-Pierre Chevènement, il est question de limiter les déterminismes sociaux et d'agir en fonction des besoins de formation. Alain Savary avait affirmé : « Notre objectif, c'est la démocratisation donc bien sûr la lutte contre l'échec scolaire [...] Nous devons concilier deux impératifs que l'on a souvent tendance à juger contradictoires : une plus grande justice sociale et une meilleure qualité de la formation. L'idée qui doit nous animer, c'est de faire en sorte que l'école serve à corriger les inégalités... »<sup>3</sup>. Jean-Pierre Chevènement se situe aussi dans cette perspective puisqu'il entend conjuguer « justice » et « intérêt national ». C'est l'école qui doit permettre de pallier les différences initiales : « J'ai toujours pensé que l'inégalité culturelle était de toutes les inégalités, la plus scandaleuse [...] Je sais que beaucoup de familles [...] mettent tous leurs espoirs dans leurs enfants. Or, l'école est le premier et souvent le seul moyen de la promotion sociale ... »<sup>4</sup>.

Cependant, la référence à « l'élitisme » laisse entendre que la sélection doit avoir lieu. Elle admet l'idée selon laquelle la société est hiérarchisée. Certes, cet « élitisme » est « républicain » et il concerne en partie ceux qui prennent part au pouvoir dans une République

---

<sup>1</sup> « Lettre à Edmond Maire, secrétaire général de la CFDT » du 5-12-1984 in CHEVENEMENT Jean-Pierre, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Librairie générale française, 1985, pages 88 à 96.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 96.

<sup>3</sup> *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981, *op. cit.*

<sup>4</sup> « Le fer de lance de la modernisation : la rentrée 1984-1985 » (conférence de presse du 4-09-1984) in CHEVENEMENT Jean-Pierre, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Librairie générale française, 1985.

qui doit être gérée par les meilleurs. Il n'empêche qu'il sous-tend la hiérarchisation de la société car tous ceux qui passeront au crible de cette école ne sont pas voués à participer à la gestion de la République : « J'ajoute que l'Education nationale doit aussi prêter attention à la formation des meilleurs [...] Elle doit être en mesure de former des ingénieurs compétents... »<sup>1</sup>. Le rôle de l'école est d'opérer un classement pour s'adapter à la division sociale du travail.

Jusqu'à présent, chez les socialistes, ce point n'a pas été aussi explicitement avoué. Il est possible de voir dans ce terme une rupture. Implicitement, le combat en faveur d'une école qui aurait pour but de transformer la société n'est-il pas au centre du problème ? Derrière l'idée de démocratisation, n'avait-on pas placé quelques finalités à plus long terme, notamment celle de transformer la société ? Comme cela est souvent évoqué dans les discours du SGEN : « l'école contribue à transformer la division technique du travail en division sociale et à maintenir la structure hiérarchique et autoritaire du système social ; elle contribue à faire accepter le système hiérarchique et sa justification idéologique, et, par conséquent, à intégrer les individus dans la société capitaliste »<sup>2</sup> ? Le plan socialiste pour l'éducation<sup>3</sup>, lui-même, envisageait, sans vraiment proposer de nouveaux moyens, de transformer cette division sociale du travail : « Une telle transformation (la construction d'un autre système de production) implique une réduction progressive des emplois non qualifiés, la révision de l'actuelle division du travail [...] Dès lors, les problèmes de sélection et d'orientation se posent en des termes relativement neufs ». Certes, Jean-Pierre Chevènement s'attache à rénover la formation et dans ce sens il redonne une dignité aux formations professionnelles - nous le verrons dans la partie suivante - mais il n'évoque pas cette révision de l'actuelle division du travail, encore moins l'idée d'abolir toute sélection.

On semblait alors, dans ce plan socialiste, admettre l'idée d'un nécessaire changement de société dont l'école constituerait un des leviers. Or cet espoir que l'on aurait pu placer dans une école conçue comme un levier de transformation de la société semble tout à coup s'évanouir. Il n'est plus question de transformer la société, mais de s'y adapter. La démocratisation doit consister en une prise en compte des inégalités initiales liées aux appartenances sociales dont nous développerons ultérieurement les modalités. Mais cette réponse étant apportée, la société demeure dans son état, livrée entre autre, aux exigences économiques.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 40.

<sup>2</sup> *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981, *op. cit.*

<sup>3</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLIOT Roger, 1978, *op. cit.* page 40.

Il est possible de trouver de part et d'autre, des laudateurs et des détracteurs de cette formule ou de ce principe qui guide la politique de Jean-Pierre Chevènement. Pour les premiers, il s'agit d'un certain pragmatisme, pour les seconds d'une renonciation. Notre propos n'est pas de prendre parti, mais simplement de faire le lien avec cette nouvelle politique que Laurent Fabius entend mener. « Je vous dirai la vérité » avait-il annoncé lors de la présentation de sa politique à l'Assemblée nationale<sup>1</sup> et l'aveu de l'échec de la politique de relance ainsi que la large référence aux nécessités économiques montraient un gouvernement sur une nouvelle voie. Dans les faits, il fallait composer avec la réalité.

C'est aussi dans les faits que cet « élitisme républicain » marque une certaine rupture avec la politique d'Alain Savary. Plusieurs éléments caractéristiques de cette rupture peuvent être mis en avant afin d'illustrer notre propos : la restauration des savoirs et ses conséquences immédiates sur la rénovation des collèges ; la promotion de l'éducation à la citoyenneté. Cependant, cette rupture tant dénoncée par les rénovateurs laisse apparaître quelques actions qui s'inscrivent dans le prolongement de celles d'Alain Savary, même si elles peuvent apparaître comme des concessions.

### La restauration des savoirs et l'éducation à la citoyenneté

Nous l'avons déjà vu, cette restauration des savoirs a pour fin de rendre une école publique plus compétitive. Mais elle participe aussi de cet « élitisme républicain ». L'origine de cette restauration des savoirs apparaît dans une note de synthèse effectuée par Philippe Barret.

Après sa démission du ministère de l'industrie et de la recherche, Jean-Pierre Chevènement avait créé un club de réflexion : « République moderne ». Philippe Barret, chargé de mission auprès de Jean-Pierre Chevènement devenu ministre de l'Éducation nationale, s'était vu confier une réflexion au sujet de l'école.

En juin 1984, il avait proposé une note de synthèse au titre ambitieux : « Restaurer l'école de la République »<sup>2</sup>. Ce document annexé à sa thèse rappelle que l'école publique doit être performante et dégage les valeurs qui doivent guider son évolution : « ... Les valeurs qui ont fondé l'école de la République – le respect et l'égalité de la connaissance, le sens de l'effort et de l'apprentissage, l'autorité du maître dans la classe, la distinction du bon et du mauvais travail, l'évaluation et la sanction des capacités acquises - ont été sérieusement mises

---

<sup>1</sup> *Le Monde*, 26-07-1984, *op. cit.*

<sup>2</sup> « Restaurer l'école de la République » (juin 1984) en annexe de la Thèse de BARRET Philippe, *op. cit.*

à mal [...] Assurément s'est-on laissé aller à une démagogie libertaire vis-à-vis des jeunes, à une exaltation naïve de la spontanéité des enfants, contraire à l'intérêt des uns et des autres... »<sup>1</sup>. Ne s'agit-il pas là d'une critique en règle des expérimentations pédagogiques menées depuis quelques années et de la promotion de la pédagogie qu'Alain Savary avait faite dans son « Testament pédagogique » ? Et plus généralement de la philosophie qui sous-tendait son action ?

Jean-Pierre Chevènement lui-même dans un ouvrage<sup>2</sup> constitué par des entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman dénonce l'abandon de la référence aux savoirs et nourrit par ailleurs des doutes quant à la rénovation pédagogique. Le titre de l'ouvrage semble suffisamment évocateur : « Le pari sur l'intelligence », comme si une nouvelle ère s'annonçait.

Un autre élément de rupture idéologique apparaît dans la promotion d'une éducation qui semble ressurgir de la III<sup>ème</sup> République, si l'on se fie à la critique des rénovateurs. Il s'agit de « l'éducation à la citoyenneté » qui est un des fondements de la politique de Jean-Pierre Chevènement. Dans le colloque « Etre citoyen »<sup>3</sup>, Jean-Pierre Chevènement expose les motifs qui le poussent à défendre la nécessité d'une telle éducation. Il rappelle les liens qui unissent l'école publique et la République. Un détour par la démonstration de Charles Coutel<sup>4</sup> peut permettre de mieux cerner les fondements de la pensée du ministre. Selon lui, l'école est « l'institutrice » de la République. Ce terme « instituer » renvoie à deux acceptions : il renvoie au verbe « instruire » auquel Montaigne faisait allusion déjà au XVI<sup>ème</sup> siècle en évoquant les instituteurs, mais il signifie aussi « fonder ». L'école fonde cet ordre nouveau, le régime républicain, qui doit s'installer à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle dans un pays qui n'est pas à l'abri des tentatives de restauration de la monarchie. C'est précisément pour former des citoyens qui désormais participent en toute souveraineté à la gestion de cette République que cette école est mise en place. Afin que ces sujets deviennent des citoyens, il faut les instruire, les arracher par le savoir à leurs croyances et particularités. C'est le savoir qui est donc à la base de la fondation de la République.

Jean-Pierre Chevènement se situe probablement dans cette ligne de pensée. Il évoque à plusieurs reprises « l'intérêt général » qui doit être défendu devant « une exaltation effrénée de l'individualisme ». La référence implicite à Jean-Jacques Rousseau est présente. Le citoyen

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> CHEVENEMENT Jean-Pierre, *Le pari sur l'intelligence*. Entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman, Paris, Flammarion, 1985.

<sup>3</sup> Colloque « Etre citoyen », Paris, 22-11-1984, in CHEVENEMENT Jean-Pierre, 1985, *op. cit.* page 226.

<sup>4</sup> COUDEL Charles, *Condorcet*, Paris, Michalon, 1999.

a tout à gagner en ne focalisant plus seulement sur son « intérêt particulier » dans la mesure où la défense de « l'intérêt général » lui garantit légalement une certaine sécurité et la liberté. Mais il fait aussi explicitement référence à Montesquieu : « Tout dépend donc d'établir dans la République cet amour : et c'est à inspirer cet amour que l'éducation doit être attentive »<sup>1</sup>. Cette acceptation par l'individu d'une sorte de reniement de son intérêt particulier ne peut effectivement avoir lieu que si l'amour de la République est présent.

L'école a donc cette double fonction d'émanciper par les savoirs celui qui devient citoyen et de lui faire aimer la République. Mais dans la tradition de l'école républicaine, c'est le maître d'école, véritable incarnation des valeurs de la République, qui par son autorité ainsi légitimée, inculquait ces savoirs et cet amour. D'où sa nécessaire autorité qui plaçait tous les élèves sur un pied d'égalité dans la classe. François Gallichet<sup>2</sup> démontre que cette pédagogie était intimement liée à des valeurs politiques. Il évoque un « modèle mimétique »<sup>3</sup> de transmission des savoirs. C'est au contact d'un maître dont l'autorité était légitimée par ses savoirs et les valeurs républicaines qu'il incarnait, que les élèves étaient éduqués à la citoyenneté. Mais à ce modèle tendent à se substituer des modèles « analogique » ou « réaliste ». L'école dans ces deux modèles est une société en miniature dans laquelle les élèves vivent des relations semblables à celles qu'ils vivront dans la société. Le maître ne fait plus preuve d'autorité, il régule les conflits, met les élèves en situation d'apprendre. Il s'agit d'une forme d'ouverture de l'école sur la société. Le savoir n'y est plus transmis par voie autoritaire, mais par des médiations conflictuelles. On voit derrière ces nouveaux modèles se profiler ce que l'on appelle « les pédagogies actives ou nouvelles » des années 1930 dont les fondements scientifiques sont à chercher dans les travaux scientifiques de Claparède et Piaget, et qui sont depuis les années 1970 relayées par le SGEN-CFDT.

Illustrons cette conviction du SGEN-CFDT. Dans le bulletin *Syndicalisme Universitaire*<sup>4</sup>, la parole est donnée à Claude Pair, à l'occasion de la publication de son ouvrage, *Rue du Bac*<sup>5</sup>. Le directeur des lycées sous le ministère d'Alain Savary s'exprime en ces termes : « ...Il faut adapter les méthodes à la diversité du public, rénover en profondeur les contenus, améliorer les rapports entre les professeurs et les élèves, valoriser les connaissances acquises et transférables [...] en préconisant la pédagogie du contrat [...] Les

---

<sup>1</sup> MONTESQUIEU, *De l'esprit des lois*, I, IV, Ch 5, in CHEVENEMENT Jean-Pierre, *Apprendre pour entreprendre*, op. cit. page 226.

<sup>2</sup> GALLICHET François, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998.

<sup>3</sup> *Ibid.* pages 17 à 81.

<sup>4</sup> « Claude Pair : il faudrait dresser une statue au mauvais élève », *Syndicalisme Universitaire*, N°886, 16-09-1986.

<sup>5</sup> PAIR Claude, *Rue du Bac*, Paris, Syros, 1986.

problèmes auxquels nous avons essayé de répondre se posent toujours [...] Les discours politiques élitistes n’y changeront rien... ». Le SGEN commente cette déclaration : « Un excellent investissement pour tous ceux qui n’ont ni la nostalgie du passé ni l’élitisme chevillé au cœur et qui veulent explorer un enseignement efficace... »<sup>1</sup>.

C’est précisément contre cet état d’esprit que Philippe Barret s’insurgeait dans sa note de synthèse<sup>2</sup> précédemment citée et que *Le pari sur l’intelligence* qu’entend mener Jean-Pierre Chevènement est écrit. Cette nouvelle pédagogie ne peut constituer, d’un point de vue politique, une éducation à la citoyenneté, car seuls les savoirs peuvent conduire à la formation d’un citoyen.

Dès lors, il est compréhensible qu’une rupture s’installe sur le fond avec l’idée qu’Alain Savary avait de la fonction de l’école. Le rôle de l’école, chez celui-ci, est aussi de former des citoyens, mais les moyens pour y parvenir reposent en fait sur des conceptions de l’éducation largement différentes. Quand il valorise des modalités de transmission de savoirs qui ne reposent pas sur une nécessaire autorité du maître, Jean-Pierre Chevènement entend que le maître reste celui qui, par ses savoirs, évalue, dit ce qui est bien ou ce qui est mal et enseigne les vertus de la République.

L’éducation à la citoyenneté est indissociable de cette restauration des savoirs. Par ailleurs, elle est rassurante pour les enseignants en cette période où, comme nous l’avons expliqué précédemment, ils font l’objet d’un certain discrédit auquel s’ajoute la promotion d’une pédagogie à laquelle ils ne sont pas tous formés.

Ainsi, les fondements idéologiques de la politique de Jean-Pierre Chevènement peuvent paraître en décalage avec ceux de son prédécesseur. Mais s’agit-il d’une véritable rupture ? Ne constate-t-on pas parfois, dans les propos du ministre, des intentions qui pourraient être celles d’Alain Savary ? Ces discours relèvent-ils d’une volonté propre ou de concessions que Jean-Pierre Chevènement accorde à ses opposants ?

Il convient de tenter de faire la part des ruptures et des continuités avec la politique d’Alain Savary dans les discours et dans les faits afin d’apporter une réponse plus étayée à ces questions.

---

<sup>1</sup> *Syndicalisme Universitaire* N° 886, 16-09-1986, *op. cit.*

<sup>2</sup> BARRET Philippe, 1988, *op. cit.*



## La rénovation des collèges : entre rejet et concessions

### *La rénovation dans son esprit et son application*

Le ministre entend poursuivre la rénovation des collèges engagée par Alain Savary. Il l'affirme à plusieurs reprises. Dans une conférence de presse du 19 novembre 1984, il déclare : « Il importe donc que tous les collèges s'engagent dans cette rénovation d'ici à 1988 »<sup>1</sup>. Puis, à l'occasion des deux préparations de rentrée dont il a la charge, celle de 1985 et celle de 1986, il rappelle que le mouvement se poursuit conformément au calendrier prévu par Alain Savary. Ainsi, la préparation de la rentrée 1986 semble continuer le mouvement annoncé pour celle de 1985 : « La rénovation des collèges a pour objectif de conduire les élèves à la réussite [...] La rentrée scolaire de septembre 1986 constitue une étape importante [...] Conformément aux priorités du IX<sup>ème</sup> plan et à l'échéancier défini, une tranche supplémentaire de 25% des collèges rejoindra les établissements déjà engagés dans la rénovation. Celle-ci concernera, en 1986-1987, la moitié des collèges [...] Les recteurs choisiront les collèges en fonction de la qualité du programme que chaque établissement aura obligatoirement élaboré, en tenant compte de la présente instruction et après consultation des comités techniques paritaires. »<sup>2</sup>.

Cependant, il semble que cette rénovation s'enlise. En dépit de cette déclaration solennelle, la rénovation des collèges ne semble pas être l'objet d'une volonté politique telle qu'elle pourrait surmonter les obstacles présents et être menée à son terme. C'est aisément compréhensible car cette rénovation repose en grande partie sur l'innovation pédagogique à laquelle on oppose un recentrage sur les savoirs. Mais il semble aussi que les moyens budgétaires dont dispose Jean-Pierre Chevènement ne soient pas à la hauteur des ambitions de la politique de son prédécesseur<sup>3</sup>.

Cette rénovation reposait essentiellement sur les propositions du rapport Legrand. Alain Savary n'avait d'ailleurs pas retenu tous les éléments de ce rapport, ce qui lui avait valu quelques critiques de l'auteur du rapport. Mais des éléments novateurs qui allaient dans le sens de ce rapport avaient été néanmoins mis en application : le projet d'établissement avait été mis en place avec des objectifs et des moyens particuliers ; le tutorat, le travail en

---

<sup>1</sup> « Bâtir le collège de la réussite » (conférence de presse de Jean-Pierre Chevènement du 19-11-1984), *Le Monde de l'éducation*, novembre 1984.

<sup>2</sup> NDS N° 85-874 du 20-12-1985 « annexée à la circulaire de la préparation de la rentrée scolaire 1986 : collèges », BOEN spécial N° 1 du 16-01-1986.

<sup>3</sup> BARRET Philippe, *op. cit.* page 213.

équipe des enseignants auxquels sont associés parents et personnels non enseignants avaient fait l'objet d'une valorisation sans précédent ; les PAE , les groupes de niveau-matière et l'introduction de l'enseignement de la technologie constituaient des modifications pédagogiques fondamentales pour cette rénovation.

Jean-Pierre Chevènement conserve quelques éléments des mesures proposées par Alain Savary. Mais notons d'emblée qu'il n'est plus fait référence à la notion de « projet d'établissement », ni dans la conférence de presse du 19 novembre 1984, ni dans les circulaires ou notes de services qui accompagnent les mesures en faveur de cette rénovation des collèges. S'agit-il d'un retour à un certain centralisme ? Quelques événements nous permettront peut-être ultérieurement d'avancer une telle hypothèse. Mais tentons à présent de discerner ce qui relève d'une continuité avec les décisions de son prédécesseur.

Parmi les mesures qui prolongent l'action d'Alain Savary, la mise en place progressive de l'enseignement de la technologie est conservée<sup>1</sup>. Il revient aux recteurs de choisir les 700 à 800 collèges nouveaux qui mettent en place cet enseignement. Il n'est pas fait référence à la nécessité pour les établissements d'élaborer des « projets ». Le point d'achoppement résidant essentiellement dans l'aptitude des maîtres à enseigner la technologie, cette aptitude devient une condition requise pour le choix de l'établissement. Il revient à la direction des collèges de prendre la décision finale du choix des établissements.

La note de service<sup>2</sup> qui accompagne la circulaire de préparation de la rentrée 1986 nous renseigne aussi quant aux mesures qui prolongent l'action d'Alain Savary. Elle rappelle que les collèges s'engagent dans la rénovation selon un calendrier établi. Mais il n'est pas non plus fait référence à un « projet » qui conditionnerait le choix des établissements par les recteurs. A ce terme, Claude Durand-Prinborgne, directeur général des enseignements scolaires, préfère celui de « programme » : « Les recteurs choisiront les collèges en fonction de la qualité des programmes que chaque établissement aura obligatoirement élaborés »<sup>3</sup>. Notons que, à l'instar de Jean-Pierre Chevènement, dans sa conférence de presse du 19 novembre 1984, ce terme de « projet » n'apparaît pas. D'ailleurs, dans son entretien avec Hervé Hamon et Patrick Rotman<sup>4</sup>, Jean-Pierre Chevènement explique assez clairement qu'il préfère à la notion d' « autonomie » des établissements, sous-tendue par l'existence d'un projet, celle de responsabilité. Certes, cela peut sembler n'être qu'une nuance, mais il semble

---

<sup>1</sup> Circulaire N° 85-083 du 6-03-1984, « Mise en place de la technologie dans les collèges à la rentrée 1985 », BOEN N°2 du 13-03-1984.

<sup>2</sup> NDS N° 85-474, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> CHEVENEMENT Jean-Pierre, 1985, *op. cit.* page 124.

que ces mots, autonomie et projet, ne jouissent plus de la même notoriété dans l'entourage du ministre.

La « pédagogie différenciée » reste un des éléments conformes aux souhaits d'Alain Savary. Il en avait d'ailleurs noté la nécessaire diffusion, à l'occasion de son « Testament pédagogique »<sup>1</sup>. Les groupes de niveau par matière sont recommandés dans la ligne des propositions de Louis Legrand. Il est par ailleurs rappelé que ces groupes ne doivent concerner qu'une fraction de l'horaire de la discipline afin d' « éviter toute reconstitution des filières »<sup>2</sup>. La note de service rappelle que « les rencontres entre professeurs »<sup>3</sup> sont une des conditions du bon fonctionnement de ce dispositif.

Ces mesures en faveur de la rénovation des collèges qui sont proposées pour la préparation de rentrée 1986 prolongent en partie celles de 1985<sup>4</sup>. Mais il semble que le SGEN-CFDT soit à l'origine de celles de 1985. En effet, le syndicat, dans son bulletin, *Syndicalisme universitaire* de janvier 1985, revendiquait la paternité de ces orientations : « Nous avons obtenu des améliorations sensibles [...] D'abord le processus de transformation des collèges est clairement réaffirmé. Ensuite la pédagogie différenciée reste un vecteur essentiel de la transformation des collèges [...] Enfin, le nécessaire assouplissement du temps scolaire est souligné »<sup>5</sup>.

Si cette rénovation semble en apparence se poursuivre pour l'année 1985 dans l'esprit que le SGEN avait su imposer, les textes concernant la rentrée 1986 marquent un certain recul. C'est du moins l'avis du SGEN, farouche partisan de la rénovation des collèges. Son bulletin, en janvier 1986, au lendemain de la parution des circulaires de rentrée, dénonce leur timidité par rapport à celles qui insufflaient la rénovation pédagogique sous le ministère d'Alain Savary. Ces circulaires de préparation de la rentrée 1986 sont marquées « par une rénovation volontariste, mais surtout soigneusement encadrée et verrouillée... »<sup>6</sup>. Le syndicat aurait souhaité plus de souplesse et d'autonomie pour les établissements : « L'évaluation des collèges en rénovation depuis 1984 aurait dû inciter à une plus grande souplesse et une plus grande autonomie des établissements par la poursuite des actions déjà entreprises et par la mise en œuvre de nouvelles initiatives. Il n'en est rien. Des verrous supplémentaires sont

---

<sup>1</sup> *Le Monde de l'éducation*, novembre 1984, *op. cit.*

<sup>2</sup> NDS N° 85-474, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> NDS N° 85-011 du 8-01-1985 « annexée à la circulaire de préparation de la rentrée scolaire 1985 : collège », BOEN N° 1 du 17-01-1985.

<sup>5</sup> « Du changement dans la continuité : une rénovation jacobine », *Syndicalisme Universitaire*, N° 871 du 29-01-1985.

<sup>6</sup> « Il n'y a plus de saisons », *Syndicalisme Universitaire*, N° 880 du 21-01-1986.

posés : “études dirigées” comme seules formes de l’aide personnalisée, contenu et forme du brevet induisant le bachotage... »<sup>1</sup>.

Le syndicat obtient en partie gain de cause. Une aide aux élèves plus diversifiée est mise en place. Des « études dirigées et surveillées » sont l’objet d’un texte ultérieur<sup>2</sup>. Trois types d’aide peuvent alors être apportés aux élèves : « l’étude dirigée » a lieu sous la responsabilité d’un enseignant ; « l’étude surveillée » peut être effectuée sous la surveillance de jeunes personnes recrutées dans le cadre des travaux d’utilité collective ; « l’aide personnalisée » qui consiste à approfondir une matière dans des petits cours collectifs.

Le SGEN souligne donc ce recul de la rénovation, en dépit d’une certaine volonté affichée par le ministre. Même si le syndicat parvient parfois à imposer ses positions, il estime que les textes de préparation de rentrée de 1986 restent en deçà des exigences de la rénovation, plus exactement des exigences qu’il fixe à la rénovation. Cependant, dans l’esprit du ministre, de même que dans celui des membres du SNES, il semble qu’une autonomie des établissements présente certains risques, notamment ceux de créer encore davantage de disparités entre ces établissements.

La volonté du SGEN de développer l’autonomie des établissements, de rompre avec l’autorité d’un Etat centralisateur rencontre les réticences d’un ministre jacobin qui, s’il accorde quelques concessions au syndicat, entend toutefois rester fidèle à ses convictions. Convictions qui en la matière nous apparaissent relativement proches de celles du SNES.

### *Les programmes des collèges et le brevet : des limites à la rénovation ?*

Les nouveaux programmes des collèges<sup>3</sup> semblent aussi balancer entre la volonté de poursuivre l’œuvre d’Alain Savary, soutenue entre autre par le SGEN-CFDT et le SNI-PEGC, et la restauration des savoirs revendiquée par le SNES et le SNALC. Ils apparaissent parfois comme des concessions faites au courant rénovateur porté par le SNI-PEGC et le SGEN-CFDT. Quelques exemples devraient illustrer cette affirmation.

En matière de conjugaison, « le passé antérieur de l’indicatif, l’imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif [...] seront étudiés lorsque l’on jugera opportun de le faire »<sup>4</sup>. Il s’agit là d’une concession faite aux respect du « rythme d’acquisition des élèves »<sup>5</sup>, défendue

---

<sup>1</sup> « Collège, c’est ra pla pla », *Syndicalisme Universitaire*, N° 880 du 21-01-1986.

<sup>2</sup> Circulaire N° 86-083 du 25-02-1986, BOEN N° 4 du 3-03-1986.

<sup>3</sup> *Collèges. Programmes et instructions*, Ministère de l’Education nationale, CNDP, 1985.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 39.

<sup>5</sup> « Les projets pédagogiques des syndicats », *Le Monde de l’éducation*, septembre 1981.

initialement par le SNI-PEGC dans son projet « d'école fondamentale ». Mais, de toute évidence, cette prise en compte des élèves est jugée excessive par l'entourage proche du ministre. Elle est dénoncée comme telle dans la thèse de Philippe Barret<sup>1</sup>.

En histoire-géographie, il est fait référence au vécu de l'élève : « Le professeur fait dans toute la mesure du possible référence aux renseignements tirés de leur espace vécu »<sup>2</sup>. Cette démarche recommandée laisse s'installer dans l'esprit de ceux qui entendent restaurer les savoirs – dans le but d'un arrachement des élèves, futurs citoyens à leurs croyances et déterminismes sociaux – l'idée que l'école risque de ne pas remplir sa fonction.

De même, l'étude de « thèmes transversaux » recommandée à la fin des programmes apparaît comme une concession à l'esprit de rénovation. Cependant, il est rappelé que « ces thèmes transversaux ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique et ne nécessitent pas un horaire supplémentaire »<sup>3</sup>. Cette concession reste, somme toute modeste, modeste.

Ces quelques exemples semblent être représentatifs des actions menées dans la continuité de celle d'Alain Savary et des revendications des syndicats attachés à la philosophie de cette rénovation. Cependant, le ministre prend quelques initiatives destinées à pallier les dérives éventuelles de cette rénovation.

Il demande à l'IGAEN (Inspection générale de l'Administration de l'Education nationale) de se livrer à une évaluation des établissements. Les recteurs doivent aussi mettre en place dans leur académie un groupe d'évaluation<sup>4</sup>.

Par ailleurs, il restaure le « brevet des collèges ». Il avait annoncé cette création dans sa conférence de presse du 19 novembre 1984<sup>5</sup> : « S'il est vrai que les méthodes relevant de la pédagogie différenciée exigent une évaluation continue de la progression des collégiens, un bilan à la sortie du collège s'impose »<sup>6</sup>. Le risque encouru par la prise en compte de la diversité au travers de la pédagogie différenciée n'est pas négligeable. Cette restauration du Brevet des collèges doit permettre de conserver une unité nationale face à cet éclatement potentiel de la formation des élèves que la pédagogie différenciée pourrait engendrer. En effet, le Brevet des collèges dans sa forme actuelle est attribué en prenant en compte toutes les disciplines à parité sur la base du contrôle continu. Or, comme le mentionne André Hussenet, directeur des collèges, dans une note adressée au ministre : « Le Brevet des collèges n'a pas aux yeux de l'opinion publique le crédit qu'on accordait au BEPC, bien que le contrôle

---

<sup>1</sup> BARRET Philippe, 1988, *op. cit.* page 229.

<sup>2</sup> *Collèges. Programmes et instructions, op. cit.* page 241.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 327.

<sup>4</sup> *Le Monde de l'éducation*, novembre 1984, *op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

continu soit plus sélectif que l'examen (en 1980, 78% de reçus au BEPC, en 1984 : 63% de reçus au Brevet des collèges) »<sup>1</sup>. Mais il semble que cette restauration ait aussi une portée symbolique. Elle a la double fonction de rassurer l'opinion publique et de montrer qu'une certaine égalité est bien garantie sur le territoire.

Cette création n'apparaît-elle pas comme le retour d'un Etat plus centralisateur en matière d'éducation ? Plus, en tout cas, que ne le proposait Alain Savary ? C'est l'hypothèse que nous avons avancée précédemment. L'école, en l'occurrence le collège, doit être soumise à des règles qui garantissent une égalité de sa fonction sur l'ensemble du territoire. Ainsi, le « Brevet des collèges » s'il ne conditionne pas le passage en classe de seconde et si son organisation est décentralisée, reste « un moyen de garantir un nombre d'exigences minimales à notre époque »<sup>2</sup>. Un décret<sup>3</sup> et un arrêté<sup>4</sup> officialisent la rénovation de ce diplôme dès la rentrée 1985. C'est en juin 1986 que les élèves doivent se soumettre à cet examen. Ainsi, le retour à un contrôle de l'Etat central est bien consacré au travers de cette restauration du « Brevet des collèges ». Cependant, il ne s'agit que d'un contrôle *a posteriori* - après que la pédagogie différenciée a été reconnue - ce qui nous incite à remarquer que si le centralisme semble au final regagner du terrain, il s'agit d'un terrain modeste.

### *Synthèse*

Cette rénovation des collèges initiée par Alain Savary est globalement abandonnée par Jean-Pierre Chevènement. Il n'en partage pas l'esprit et n'a probablement ni l'envie, ni les moyens financiers de mener à leur terme certains de ses aspects. On doit toutefois remarquer qu'il fait quelques concessions à la rénovation des contenus qu'Alain Savary avait appelée de ses vœux dans son « Testament pédagogique »<sup>5</sup>. La thèse de Philippe Barret exprime d'ailleurs, d'un ton teinté de regret, quelque déception quant aux concessions faites aux rénovateurs.

Il est possible d'affirmer qu'une rupture a bien lieu entre la politique de Jean-Pierre Chevènement et celle d'Alain Savary. Dans les écoles primaires, il semblerait que les programmes opèrent un retour aux « savoirs fondamentaux » et que les pédagogues, partisans

---

<sup>1</sup> « Note relative au futur Brevet des collèges », 22-03-1984. DC 1452. C : 19900065.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Décret N° 85-945 du 6-09-1985, « Diplôme national du brevet de collèges », BOEN N°32, 19-09-1985.

<sup>4</sup> Arrêté du 6-09-1985, « Diplôme national du brevet des collèges », BOEN N° 32, 19-09-1985.

<sup>5</sup> *Le Monde l'éducation*, novembre 1984, *op. cit.*

d'une rénovation, aient cédé du terrain aux orientations défendues par Jean-Pierre Chevènement et ses collaborateurs. En ce qui concerne les collèges, l'action de Jean-Pierre Chevènement, en dépit de certaines affirmations, notamment relatives à la rénovation des collèges et à la poursuite de la politique des ZEP, semble mettre un terme aux orientations de son prédécesseur.

Notons qu'il en est de même sur le fond avec la politique des ZEP. Si à plusieurs reprises<sup>1</sup>, le ministre renouvelle son intention de les perpétuer, il ne fait presque plus référence ni au « projet », ni aux « programmes d'action prioritaires ». Ce qui invite Bruno Cogez à une remarque quelque peu sévère à l'égard du ministre : « D'ailleurs, il ne les [ les ZEP] avait peut-être pas comprises »<sup>2</sup>. Sans nous risquer à une telle interprétation, nous pouvons remarquer que cette notion de « projet » est quasi-inexistante dans les mesures que met en place Jean-Pierre Chevènement. Probablement s'agit-il d'une méfiance extrême du ministre à l'égard de cette forme d'adaptation de l'école au local. Tout en reconnaissant cette nécessité, il rappelle à plusieurs reprises l'importance du rôle de l'Etat : « C'est l'exigence de la qualité de l'enseignement sur tout le territoire national qui implique que l'Etat demeure compétent aussi bien dans la détermination des programmes que dans la définition des personnels. C'est de cette manière-là seulement que pourra être assurée la mobilité géographique de nos concitoyens sans préjudice pour la qualité des études de leurs enfants »<sup>3</sup>. Ici encore, cette qualité des savoirs à laquelle le ministre fait référence semble mal s'accommoder de « projets » dont il pense qu'ils peuvent créer des disparités sur le territoire national.

Ce sont les savoirs qui seraient en danger et l'Etat apparaît comme le garant le plus fiable de leur qualité. Cette question de la restauration ou du maintien d'un certain sérieux des savoirs est liée à une présence forte de l'Etat central. Peut-être l'attention que le ministre leur porte est-elle ce qui principalement fait obstacle à la rénovation des collèges et à la politique des ZEP ? Mais c'est aussi peut-être autour de ces savoirs que se cristallise le plus l'adhésion du ministre à la tendance communiste qui s'exprimait dans le programme commun du gouvernement de la gauche. Nous avons, en début de ce travail, montré son attachement à un certain centralisme. Centralisme auquel le plan socialiste opposait l'autogestion. Le programme commun du gouvernement de gauche, s'il s'accommodait d'une gestion tripartite des différents niveaux de l'Education nationale, mentionnait toutefois : « Celle-ci ne portera

---

<sup>1</sup> Discours de Belfort du 28-09-1984, « Donner plus à ceux qui ont moins : les zones d'éducation prioritaires » in *Apprendre pour entreprendre, op. cit.* pages 78 à 82. Et NDS N° 85-474, *op. cit.*

<sup>2</sup> COGEZ Bruno, 1996, *op. cit.* page 154.

<sup>3</sup> 55<sup>ème</sup> congrès des présidents des conseils généraux, Strasbourg, 18-09-1984, « La décentralisation » in CHEVENEMENT Jean-Pierre, 1985, *op. cit.* pages 213 à 218.

pas atteinte aux responsabilités et prérogatives essentielles qui incombent en dernier ressort au pouvoir politique »<sup>1</sup>.

Notons que la situation est plutôt paradoxale ; alors que les communistes viennent de quitter le gouvernement, la gestion de l'école sous un gouvernement socialiste opère un certain retour au centralisme.

### 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat

L'idée de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de dix huit ans fait partie des propositions de la gauche avant son accession au pouvoir. Elle est clairement exprimée dans le programme commun de gouvernement de gauche : « Le gouvernement prendra toutes les mesures pour assurer [...] la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans »<sup>2</sup>. Elle est moins claire dans le plan socialiste pour l'éducation<sup>3</sup> qui entend limiter les sorties précoces du cycle fondamental, c'est à dire avant la fin du collège. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà remarqué à propos des projets des syndicats, si pour le SNES, elle est clairement revendiquée, pour le SGEN et pour le SNI, elle n'apparaît pas comme une nécessité impérieuse.

C'est Antoine Prost dans son rapport<sup>4</sup> qui reprend cette idée : « Notre groupe de travail propose comme objectif, à l'horizon 1993, de conduire 80% des jeunes d'une génération jusqu'au terme d'une scolarité de second cycle, court ou long. Nous suggérons que cet objectif soit inscrit dans une loi-programme »<sup>5</sup>. Mais Alain Savary, s'il retient l'objectif lors de sa conférence de presse sur les lycées du 14 février 1984<sup>6</sup>, ne retient pas le moyen suggéré.

Jean-Pierre Chevènement annonce, le 28 mai 1985, dans sa conférence de presse relative à l'enseignement professionnel et technologique<sup>7</sup>, quelques éléments de programmation qui l'impliquent : « Notre ambition est de faire en sorte que d'ici à l'an 2000 nous accueillions 2 000 000 de lycéens alors qu'ils ne sont actuellement que 1 200 000 »<sup>8</sup>. Le

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 32.

<sup>2</sup> *Le programme commun de gouvernement de gauche*, 1978, *op. cit.*, page 31.

<sup>3</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLIOT Roger, 1978, *op. cit.* page 112.

<sup>4</sup> PROST Antoine, 1983, *op. cit.* page 248..

<sup>5</sup> *Ibid.* page 66.

<sup>6</sup> « Conférence de presse sur les lycées » in *Principales déclarations de M. Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale*, MEN, service d'information, Fascicule II.

<sup>7</sup> « Conférence de presse de présentation de la loi-programme pour les enseignements technologiques et professionnels », *Les cahiers de l'éducation nationale*, juin 1985.

<sup>8</sup> *Ibid.*



12 novembre 1985, dans sa conférence de presse à propos des lycées<sup>1</sup>, il confirme cet objectif des 80 %.

Le ministre justifie cette politique à partir de deux nécessités. La première est de nature économique : « Dans la guerre économique, les troupes ne sont pas composées de soldats, mais d'ouvriers, d'ingénieurs et de cadres. Or, nous manquons d'ouvriers très qualifiés... »<sup>2</sup>. Il fait par ailleurs référence aux pays dominant l'économie mondiale dans lesquels le taux de bacheliers est bien plus important qu'en France. Mais il fait aussi référence à un souci de démocratisation : « Les jeunes gens et les jeunes filles veulent avoir un bon métier, un métier gratifiant, une vie professionnelle réussie. Pour cela rien ne vaut mieux que de solides études. Les jeunes veulent avoir une vie personnelle épanouie. Ils doivent devenir des citoyens responsables. Pour cela, il leur faut toujours mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent, les sentiments de l'âme humaine aussi bien que les lois de la nature... »<sup>3</sup>. Ainsi, si le terme même de démocratisation n'est pas employé, on comprend que cette ambition doit concourir à épanouir chacun dans sa vie d'une manière complète. Sur les plans professionnel et personnel, chacun, quelle que soit son origine sociale, doit avoir accès à une vie plus digne. L'objectif quantitatif des 80% doit permettre cette ambition.

Une réforme du lycée général est alors proposée. Le ministre, conformément au rapport du Collège de France<sup>4</sup>, entend « diversifier les voies d'excellence ». Il s'agit de limiter le rôle de sélection des mathématiques et de revaloriser les sections littéraires et économiques, si l'on veut augmenter le nombre de bacheliers. Ainsi, en première et terminale, trois séries littéraires sont créées et voient les horaires de français renforcés, deux séries économiques se substituent à l'unique série B actuelle. Enfin, la filière mathématique C est divisée en trois avec des options technologiques, biologique et physique. Mais la première S est supprimée et l'on revient aux séries d'avant 1982. Cette filière est appelée à nouveau C. Par ailleurs, la seconde de détermination, si elle est conservée, doit être l'objet d'une expérimentation qui vise au retour des filières spécialisées et des anciennes appellations. Si le tronc commun est conservé, les options dans ces nouvelles classes devraient permettre une spécialisation dès le début de la scolarité en lycée.

La philosophie qui sous-tend cette réforme se rapproche des souhaits du SNES. Pour ce syndicat, seuls des savoirs diversifiés, mais d'un niveau élevé peuvent constituer un moyen

---

<sup>1</sup> « Déclaration de M. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Education nationale, à propos des lycées », 12-11-1985, C : 1990 0076 art 1.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Collège de France, 1985, *op. cit.*

de démocratisation. Cependant, le syndicat entend conserver « un tronc commun » en classe de seconde avec une légère diversification, afin de ne pas rendre irréversibles les orientations. Mais le danger d'une telle conception de la démocratisation, dénoncé par le SGEN-CFDT est précisément celui d'une orientation irréversible dès la seconde qui ne ferait que s'accroître dans les classes de première et terminale. Selon ce syndicat, « les formations paraissent trop étroites, non polyvalentes ». Le SNALC quant à lui est radicalement opposé à la seconde indifférenciée<sup>1</sup> et entend conserver des filières très spécialisées.

Cette réforme du lycée d'enseignement général est arrêtée le 13 février 1986<sup>2</sup> et les programmes sont précisés pour la classe de seconde le 24 mars 1986<sup>3</sup>. Ce dispositif doit entrer en vigueur à la rentrée 1986 pour les classes de seconde et en 1987 pour celles de première. Dans une note<sup>4</sup> visiblement laissée à l'intention de son successeur, Pierre Antonmattéi<sup>5</sup> note qu'il reste à réviser les programmes des classes de première et de terminale, et cela rapidement afin que les manuels puissent être élaborés et proposés aux éditeurs pour être opérationnels à la rentrée 1987.

Cette nouvelle orientation pour le lycée ne peut faire abstraction d'une transformation du premier cycle. Ainsi, de cette année 1985 à l'an 2000, 80% des jeunes d'une classe d'âge doivent poursuivre leurs études jusqu'au niveau du baccalauréat. Cela implique que les flux d'élèves arrivant au lycée doivent continuer d'augmenter régulièrement. S'il s'agit de passer de 1 200 000 à 2 000 000 élèves, de l'année 1985 à l'an 2 000, une augmentation des flux de 50 000 élèves par an est nécessaire. Cette augmentation ne peut avoir lieu que si une forte demande des familles est présente, mais aussi à la condition essentielle qu'un frein soit mis à l'orientation en CPPN et CPA à la sortie de la classe de cinquième et que la diminution des sorties du collège dès la fin de cinquième ( 10% des élèves en 1985) soit jugulée. Il faut parallèlement augmenter l'orientation vers la classe de seconde en fin de troisième. En 1985, seulement 55% des élèves passent en seconde. Ce taux doit passer à 67% en l'an 2 000.

Notons par ailleurs que cet objectif doit comporter les moyens de ses ambitions, il faut créer des postes d'enseignants. Jean-Pierre Chevènement propose d'augmenter le nombre de postes aux concours de recrutement de l'enseignement du second degré. Cette mesure est à

---

<sup>1</sup> « Compte-rendus des réunions avec les syndicats sur la déclaration des lycées, à l'attention de monsieur le ministre », DIR/ AL /BI N°15, ( Pierre Antonmattéi )16-10-1985. C : 1990 076, art 1.

<sup>2</sup> Arrêté du 13-02-1986, « Organisation et horaire des classes de première et terminales des lycées sanctionnées par le baccalauréat de l'enseignement du second degré », BOEN N° 9, 6-03-1986.

<sup>3</sup> Arrêté du 14-03-1986, « Programmes des classes de seconde », JORF du 20-03-1986.

<sup>4</sup> « Note de synthèse », PA/JD N° 977, 18-03-1986.

<sup>5</sup> Pierre Antonmattéi est dans un premier temps directeur de cabinet de Roland Carraz, puis il succède à Claude Pair à la direction des lycées.

négoier avec le ministre du budget qui n'est pas favorable à ce genre d'action. Mais le Premier ministre arbitre en faveur des requêtes de Jean-Pierre Chevènement. 8 830 postes sont créés pour la rentrée 1986, la possibilité d'accéder aux concours du CAPES et de l'agrégation par voie de concours interne est instituée. Cependant, toujours dans la même note destinée à son successeur, Pierre Antonmattéi précise : « Il ne faut pas dissimuler que la rentrée sera difficile ; la progression attendue des effectifs (+40 000 auxquels s'ajoutent + 8 000 en classes post-bac) est sensiblement supérieure à ce que permet d'éponger, à taux d'encadrement constant, le nombre de postes créés en 1986... »<sup>1</sup>. Par ailleurs, le directeur des lycées, dans une autre note destinée à son successeur au ministère de René Monory, invite à « sensibiliser et stimuler les collectivités territoriales. Il faut leur faire comprendre que 300 à 400 lycées doivent être construits d'ici quinze ans »<sup>2</sup>.

Ainsi, on peut le constater, une réforme du lycée d'enseignement général est prévue. Il revient à René Monory de la mettre en œuvre. Mais celui-ci va différer d'un an l'application de ces programmes<sup>3</sup> pour la classe de seconde. Leur publication dans le bulletin officiel de l'Éducation nationale n'a lieu qu'en février 1987<sup>4</sup>. Par ailleurs, dans une note de préparation de la rentrée 1987, élaborée par Michel Lucius, directeur des lycées et des collèges sous le ministère de René Monory, la référence aux nouvelles appellations des classes de première a disparu. Il n'est plus question de première C1, 2 ou 3, mais de première S<sup>5</sup>. René Monory, dans une conférence de presse du 22 octobre 1986<sup>6</sup> fait part de sa volonté de mieux adapter les lycées aux évolutions de notre société. Il envisage une consultation qui doit permettre de modifier les contenus et la structure du baccalauréat général. Cette transformation des classes de lycée et de leurs programmes n'a donc pas lieu non plus. L'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat sera d'ailleurs ramené à 74%. Il faut attendre le ministère de Lionel Jospin pour que cette réforme du lycée voie le jour, mais dans un esprit plus proche de celui d'Alain Savary.

On peut noter que cette réforme du lycée envisagée par Jean-Pierre Chevènement interroge les partisans de la rénovation du système éducatif. Le risque d'une démocratisation par une spécialisation des élèves dès la seconde ne fait-il pas courir le risque d'une orientation

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Note de synthèse à l'attention de monsieur le ministre de l'Éducation nationale », PA/AE N° 86-282, 25-03-1986.

<sup>3</sup> Arrêté du 30-06-1986, « Programme de la classe de seconde », JORF du 8-07-1986.

<sup>4</sup> « Programmes de la classe de seconde », BOEN ° spécial du 5-02-1987.

<sup>5</sup> « Note de service : préparation de rentrée 1987 », (non datée), C : 19890424, art 3.

<sup>6</sup> « Consultation sur les propositions d'adaptation des lycées », 15-11-1986. CAB/7/N° 976. 1989 0424.

précoce et irréversible ? Notons que cette voie ne semble pas aller dans le sens de l'histoire de la rénovation des lycées déjà engagée par Christian Beullac. Il avait lui-même créé cette « seconde de détermination » qui visait à ne pas orienter très tôt les élèves de manière irréversible et Lionel Jospin prolongera ce mouvement déjà engagé avant 1981. Envisagée comme un moyen de lutter contre l'échec scolaire, cette tentative de rénovation, qui propose des cursus plus spécialisés aux élèves, n'aboutit donc pas, contrairement aux espoirs du ministre. La réforme de l'enseignement technologique et professionnel et plus particulièrement la création du baccalauréat professionnel sont les principaux piliers sur lesquels s'appuie l'objectif de conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat.

### La rénovation de l'enseignement technologique et professionnel et la création du baccalauréat professionnel

Une allusion lointaine à cette réforme de l'enseignement technologique et professionnel peut être remarquée dans le plan socialiste pour l'éducation<sup>1</sup>. Il était question de créer des lycées polytechniques qui engloberaient toutes les formations du second cycle : « A terme, la prise en compte de la réflexion technologique dans les lycées, l'enrichissement de la formation générale dans les CET, et l'égalisation progressive des rapports sociaux conduiront à faire du lycée polytechnique la structure unique d'éducation »<sup>2</sup>. Par ailleurs, au CAP devait se substituer le BEP qui évitait d'une part une sortie prématurée du collège, à la fin de la classe de cinquième, et qui offrait une formation plus générale aux élèves<sup>3</sup>. L'intention initiale des socialistes était effectivement de redonner une certaine dignité à l'enseignement technique et professionnel, celle-ci s'accompagnant d'une transformation de la société vers plus d'égalité. Cependant, les modalités de mise en œuvre n'étaient pas déclinées et il s'agissait essentiellement d'une orientation ou de principes vers lesquels on devait tendre. Il faut attendre que les conditions soient réunies pour mettre en œuvre ces principes. Paradoxalement, le contexte devient favorable à l'issue d'un remaniement ministériel orienté vers un certain pragmatisme, soucieux des exigences économiques, auquel viennent s'ajouter des revendications d'ordre plutôt catégoriel.

---

<sup>1</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLIOT Roger, 1978, *op. cit.* pages 109 à 113.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 111. Notons que l'appellation CET (collèges d'enseignement technique) témoigne de l'antériorité de la réflexion à l'application de la réforme HABY qui transforme ceux-ci en LEP (Lycées d'enseignement professionnel) par le décret du 28-12-1976.

<sup>3</sup> *Ibid.* pages 108 et 109.

Cette rénovation de l'enseignement technologique et professionnel trouve son origine politique immédiate dans le discours de Laurent Fabius à l'Assemblée nationale qui présente les orientations de son gouvernement le 25 juillet 1984 : « Le troisième volet, c'est la formation des hommes. Un niveau insuffisant d'éducation et de formation, plus encore pour les femmes que pour les hommes, a freiné au cours des quinze années passées notre mutation économique. Au Japon, plus de 90% d'une classe d'âge achève avec succès ses études secondaires complètes contre moins de 35% en France... ».<sup>1</sup> Jean-Pierre Chevènement se situe alors dans la ligne de cette politique comme en témoigne un livre, recueil de ses discours, sous le titre : *Apprendre pour entreprendre*<sup>2</sup>.

Mais, bien avant que le gouvernement de Laurent Fabius soit installé et que Jean-Pierre Chevènement s'engage dans cette voie, certaines revendications favorables à cette rénovation sont à prendre en considération. Deux institutions ont déjà préparé le terrain. Il s'agit de l'UIMM ( Union Nationale des Industries Métallurgiques et Minières) et du SNPD-LEP (Syndicat National des Personnels de Direction des Lycées d'Enseignement Professionnel).

En mars 1984, l'UIMM fait parvenir au CIC<sup>3</sup> (Comité Interprofessionnel Consultatif) un rapport<sup>4</sup> qui met en évidence la nécessité de former des élèves au niveau IV. Ce sont donc les employeurs qui expriment le besoin de professionnels formés à ce niveau.

Le 24 mars 1984, le SNPD-LEP tient son congrès annuel à Fréjus. Un numéro spécial du bulletin de ce syndicat, daté du 6 juin 1984 et intitulé : « Lycée d'enseignement professionnel, investir pour construire ensemble l'avenir »<sup>5</sup> affirme la nécessité de rénover l'enseignement professionnel : « Nous réaffirmons notre volonté de promouvoir les jeunes par une formation générale, sociale et humaine à travers un enseignement professionnel porteur d'éducation et de culture »<sup>6</sup>. La création d'une terminale professionnelle après le BEP est aussi revendiquée. Un certain intérêt particulier préside à cette revendication. Si les provideurs des lycées professionnels sont favorables à une formation de niveau IV dans leur

---

<sup>1</sup> *Le Monde* du 26-07-1984, *op. cit.*

<sup>2</sup> CHEVENEMENT Jean-Pierre, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Livre de poche, 1985.

<sup>3</sup> Le CIC est une assemblée représentative des CPC (Commissions Professionnelles Consultatives). Ces dernières ont vu, depuis leur création en 1948, leur rôle évoluer. Elles ont pour but d'émettre des avis sur les relations entre la formation et l'emploi. Le CIC a un groupe permanent au sein du ministère de l'Éducation nationale depuis le ministère de Christian Beullac et il est animé par le secrétaire général des CPC. Ce secrétaire général des CPC est fonctionnaire ou agent de du ministère de l'éducation nationale, placé sous l'autorité du directeur des lycées. De ce fait, il intervient aussi en matière de pédagogie, de décisions concernant les formations et les contenus d'enseignement.

<sup>4</sup> SOLAUX Georges, *Le baccalauréat professionnel*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, ss la direction d'Alain MINGAT, 1990, page 97.

<sup>5</sup> *Ibid.* page 98.

<sup>6</sup> *Ibid.* page 98.

établissement, ils pourront prétendre à un prestige égal à celui des proviseurs des autres lycées qui dispensent ces formations.

Le 4 juillet 1984, le GET<sup>1</sup> (Groupe des Enseignements Technologiques) qui coordonne les travaux des CPC (Commissions Professionnelles consultatives), du CEREQ (Centre d'Etude et de Recherche sur les Qualifications) et de l' IGEN (Inspection générale de l'Education nationale) examine la possibilité de développer des formations de niveau IV. Une note d'orientation pose alors « l'ensemble des problèmes de la nouvelle voie de formation, tant au niveau de sa place dans le système éducatif que de l'origine et des motivations des élèves qui l'alimenteraient »<sup>2</sup>.

Puis, les politiques s'emparent de l'idée. Roland Carraz, secrétaire d'Etat à l'enseignement technique, après avoir pris contact dans les mois d'octobre et novembre 1984 avec le groupe permanent du CIC, fait une déclaration en Conseil des ministres le 21 novembre 1984. Cette déclaration est rapportée dans *Les cahiers de l'éducation nationale* : « Je souhaite que les LP puissent préparer non seulement à des qualifications de niveau V, mais aussi de niveau IV »<sup>3</sup>.

Par ailleurs, dès janvier 1985, une note de service<sup>4</sup> qui précise la circulaire de rentrée de 1985 prévoit la possibilité d'implanter des Brevets de techniciens dans les lycées d'enseignement professionnel. Jusqu'à présent cette formation était assurée dans les lycées techniques. Il est envisagé que les LEP puissent désormais dispenser des formations de niveau IV.

Le terme de « baccalauréat professionnel » semble apparaître pour la première fois dans le rapport<sup>5</sup> de la « Mission Education-Entreprises » mise en place par Jean-Pierre Chevènement le 1<sup>er</sup> octobre 1984 et confiée à Daniel Bloch. Cette institution avait pour mission de mettre en cohérence « les filières d'enseignement et les filières productives en fonction des évolutions prévisibles de la recherche, de la technologie et des structures industrielles »<sup>6</sup>. Le rapport propose une voie de formation professionnelle longue afin « de faire en sorte qu'une part importante des titulaires de BEP ( ou du CAP en deux ans au-delà de la classe de troisième) poursuive des études de deux années intégrant des phases

---

<sup>1</sup> Le GET est créé en 1982. Il a pour but de permettre une synthèse entre des propositions parfois divergentes.

<sup>2</sup> SOLAUX Georges, 1990, *op. cit.* page 99.

<sup>3</sup> *Les cahiers de l'éducation nationale*, janvier 1985.

<sup>4</sup> NDS N° 85-009 du 16-01-1985 « préparation de la rentrée 1985 », BOEN N° spécial du 17-01-1985.

<sup>5</sup> Rapport et recommandations de la Mission Education-Entreprises, mai 1985.

<sup>6</sup> Lettre de mission de Jean-Pierre Chevènement à D. Bloch, extraite de SOLAUX Georges, *op. cit.* page 100.

d'alternance en entreprise en vue d'obtenir un baccalauréat professionnel pour occuper un emploi de technicien »<sup>1</sup>.

Le 22 mai 1985, Laurent Fabius, lors d'une émission télévisée « Parlons France », annonce une loi-programme sur l'enseignement technique et professionnel et la création de baccalauréats professionnels. Le 28 mai 1985, Jean-Pierre Chevènement, lors d'une conférence de presse, rapportée dans *Les cahiers de l'éducation nationale*<sup>2</sup>, commente cette déclaration du Premier ministre. Une loi programme de cinq ans est prévue pour l'enseignement technique. Trois précisions sont données quant aux baccalauréats professionnels : « Le baccalauréat professionnel sera une qualification ouvrière supérieure répondant à un besoin largement exprimé par les entreprises [...] La mise en place de ces baccalauréats sera l'occasion de réviser en profondeur la carte des formations professionnelles [...] Sa création ne se fera pas aux dépens des formations technologiques existant dans les seconds cycles des lycées [...] Les baccalauréats technologiques doivent contribuer à l'augmentation du nombre d'étudiants »<sup>3</sup>.

Le 18 juin 1985, le projet de loi est soumis aux organisations syndicales et au Conseil économique et social qui rend un avis favorable le 26 juin 1985<sup>4</sup>. Dès le lendemain, Jean-Pierre Chevènement, lors de sa conférence de presse sur le rapport de « la mission Education-Entreprises », annonce : « Dès la rentrée prochaine, plusieurs baccalauréats professionnels seront proposés au terme d'une préparation de deux ans. Implantés principalement dans les lycées professionnels, qui remplaceront les LEP, ils offriront une voie supérieure de qualification aux titulaires des BEP »<sup>5</sup>. Ainsi, début juillet, cinq baccalauréats professionnels (Maintenance électrique audio-visuelle ; Maintenance des réseaux bureautique et télématique ; Maintenance des systèmes mécaniques automatisés ; Construction et réparation carrosserie ; Vente représentation) sont implantés dans soixante trois sites avant toute consultation officielle, avant même qu'une quelconque définition des contenus de formation n'ait été entreprise.

Georges Solaux évoque alors « un véritable coup de force »<sup>6</sup> des autorités politiques. Le calendrier prévisionnel de la direction des lycées est bouleversé. Et l'Inspection générale

---

<sup>1</sup> Mission Education-Entreprises, 1985, *op. cit.* page 36.

<sup>2</sup> *Les cahiers de l'Education nationale*, juin 1985.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Conseil économique et social, « Projet de loi programme sur l'enseignement technologique et professionnel », Avis des 25 et 26-06-1985, JORF, 28-06-1985.

<sup>5</sup> Rapport et recommandation de la mission Education-Entreprise, *op. cit.*

<sup>6</sup> SOLAUX Georges, 1990, *op. cit.* page 101.

de l'Education nationale doit pour la fin du mois de juin présenter ses conclusions quant à sa position pédagogique à l'égard du Baccalauréat professionnel.

Le 8 octobre 1985, le décret de création du baccalauréat professionnel est discuté pour avis au CEGT (Conseil de l'Enseignement Général et Technique), en même temps que le projet de loi sur l'enseignement technique et professionnel à l'Assemblée nationale. Le directeur des lycées admet au CEGT : « Les choses, on les a faites vite [...] nous nous trouvions devant un choix : ou bien nous perdions un an pour mettre en place les formations en question et les premiers titulaires du Bac pro ne sortaient qu'en 1988. Ou bien nous les lancions à titre expérimental dans ces conditions, je le reconnais, qui ne sont pas pleinement satisfaisantes [...] Il nous a semblé que le premier inconvénient, c'est à dire perdre un an, était nettement supérieur aux inconvénients de l'autre voie »<sup>1</sup>. Le lendemain, le représentant des employeurs au CSEN ( Conseil Supérieur de l'Education Nationale) précisait : « Nous manquons d'informations sur vos intentions quant à ce baccalauréat professionnel. Nous ne voulons pas n'importe quel baccalauréat. Quels contenus ? Quel recrutement ? Quels moyens pédagogiques ? Nous craignons que faute de précisions au départ, nous aboutissions à un baccalauréat disons un peu sous évalué et nous le regretterions »<sup>2</sup>.

Les députés de l'opposition n'épargnent pas non plus la procédure. Bruno Bourg-Broc, député RPR, à l'Assemblée nationale s'adresse au ministre en des termes identiques : « Vous n'avez pas attendu - vous n'aviez pas à le faire me répondez-vous – le vote du Parlement pour le créer. Mais plus surprenante encore est la distribution d'un dépliant largement diffusé expliquant ce qui va changer dans l'enseignement technique. Autrement dit, vous expliquez la loi avant qu'elle ne soit votée »<sup>3</sup>.

Les organisations syndicales, le SNETAA (Syndicat national de l'enseignement technique et de l'apprentissage autonome) en particulier regrettent de même cette « précipitation »<sup>4</sup> dans la méthode utilisée. Mais le CEGT vote quand même favorablement ce décret de création des baccalauréats professionnels.

Il s'agit donc bien d'un coup de force. Le projet de loi a bien été remis aux organisations syndicales au mois de juin, mais à cette période, les établissements techniques et professionnels sont fermés pour cause d'examen. De même, la discussion du projet de loi a lieu à l'Assemblée nationale le 8 octobre 1985 alors que le CEGT est consulté à propos du

---

<sup>1</sup> Minutes du CEGT du 8-10-1985, page 36.

<sup>2</sup> SOLAUX Georges, 1990, *op. cit.* page 102.

<sup>3</sup> JORF du 9-10-1985, « Discussion, après déclaration d'urgence, d'un projet de loi de programme », Débats à l'Assemblée nationale, 1ère séance du 8-10-1985, page 2783.

<sup>4</sup> Minute de CEGT du 8-10-1985, page 30.



décret du baccalauréat ce même jour<sup>1</sup>. Il semble que les procédures démocratiques qui exigent, en temps ordinaire, une consultation des protagonistes du système éducatif, entre autre des organisations syndicales, des différents conseils et du Parlement, aient été particulièrement bousculées.

*Une procédure non démocratique et des intérêts corporatistes peuvent-ils concourir à des fins démocratiques ?*

Deux raisons semblent ternir l'esprit démocratique de cette loi et de cette création du baccalauréat professionnel. La première que nous venons d'évoquer réside dans une concertation hâtive des protagonistes du système éducatif. La seconde renvoie aux motivations des forces en présence qui participent à cette création. La volonté qu'elles ont de créer ce diplôme tient-elle dans l'intérêt qu'elles portent aux élèves ou relève-t-elle d'intérêts plus catégoriels ? En d'autres termes, la démocratisation de l'enseignement secondaire guide-t-elle vraiment leurs discours et leurs actions ?

Il semble que l'habileté du ministre devient tangible quand il réussit à synthétiser toutes ces aspirations qui reposent probablement sur des intérêts différents pour tendre vers un intérêt plus général. Ce qui ne veut pas dire que la motivation du ministre soit d'ordre essentiellement social. Sa logique tend à réconcilier l'économique et le social, tout en donnant relative satisfaction aux forces en présence.

C'est précisément ce qui nous amène à étudier cette loi concernant l'enseignement professionnel et technologique. La logique qui la sous-tend est au carrefour des champs économique, institutionnel et social. Si la présentation des motifs de la loi par Jean-Pierre Chevènement à l'Assemblée nationale<sup>2</sup> s'appuie longuement sur les enjeux économiques d'une formation professionnelle de qualité, il n'en évoque pas moins son aspect social et démocratique : « Parce qu'il répond éminemment à l'exigence de modernisation du pays et parce qu'il offre une voie de promotion et de réussite à des jeunes gens, souvent d'origine modeste, qui en ont jusqu'ici été privés, ce projet de loi est, à mon sens pour l'éducation nationale, le plus important de la législature... »<sup>3</sup>. Il convient de passer en revue les

---

<sup>1</sup> Décret N° 85-1267 du 27-11-1985, « Création du baccalauréat professionnel et des lycées professionnels », BOEN N°1, 9-01-1985.

<sup>2</sup> « Enseignement technologique et professionnel. Discussion, après déclaration d'urgence, d'un projet de loi programme », débats à l'Assemblée nationale, 2<sup>ème</sup> séance du 8-10-1985, JORF, 8-10-1985, page 2769.

<sup>3</sup> *Ibid.*

motivations des forces en présence pour comprendre dans quelle mesure la démocratisation de l'enseignement secondaire est en jeu dans ce projet de loi.

Les initiateurs de cette création du baccalauréat professionnel ont, semble-t-il, des intérêts relativement catégoriels. Le SNPD-LEP désire que les lycées d'enseignement professionnel deviennent des « lycées professionnels ». Ainsi, les chefs d'établissement de ces lycées pourraient jouir d'un prestige identique à celui des chefs d'établissement des autres lycées. La condition première de la revalorisation du statut de ces établissements nécessite qu'ils assurent des formations jusqu'au niveau IV . Les motivations de l'IUMM sont d'ordre essentiellement économique. C'est de professionnels qualifiés que les entreprises ont besoin.

Les autres organisations syndicales s'intéressent davantage au statut du personnel qui doit enseigner dans les classes qui préparent aux baccalauréats professionnels. Les enjeux de la lutte pour le statut du personnel sont à chercher dans les incidences que la création du nouveau corps aura au niveau du champ de syndicalisation de chaque syndicat. En effet, l'étendue du nombre de syndiqués dépend, pour chacun, du statut du personnel créé. Et la puissance d'un syndicat est liée au nombre de ses adhérents.

Le SNETAA, de tendance majoritaire UID, socialiste, entend conserver sa représentativité dans les lycées d'enseignement professionnels. Il est donc partisan de l'unification du corps des personnels enseignants. A ceci près qu'il réclame un statut particulier et des indices spécifiques pour les enseignants des lycées d'enseignement professionnel « à mi-chemin entre ceux des certifiés et ceux des PEGC »<sup>1</sup>. Il est évident que si ce corps enseignant qui doit prendre en charge les baccalauréats professionnels appartenait entièrement au corps des certifiés, il ferait courir le risque de mettre en minorité cette tendance UID. Le SNES, majoritairement dominé par la tendance UA (Unité et Action), communiste, constituerait un pôle attractif pour ce nouveau corps.

Notons que par ailleurs le SNETAA défend le maintien d'un palier d'orientation en cinquième, craignant une concurrence des CFA qui pourraient devenir les seuls organismes préparant au CAP par la voie de l'apprentissage. La méfiance vis à vis de la privatisation de la formation aux CAP est présente. Cette privatisation risquerait évidemment de laisser se constituer une tutelle patronale omnipotente dont les intérêts dépasseraient probablement les intérêts des élèves. Mais elle n'en met pas moins en danger le champ de syndicalisation du SNETAA. Moins d'enseignants dans ces classes de préparation aux CAP signifierait moins de syndiqués pour le SNETAA.

---

<sup>1</sup> *Apprentissage public*, SNETAA, supplément N° 295, octobre 1984.

Le SNES a tout intérêt à voir des certifiés enseigner dans ces lycées afin qu'il puisse, lui aussi, élargir son champ de syndicalisation, même s'il fait référence à l'intérêt des élèves. Ses arguments sont clairement évoqués dans son bulletin du 13 juin 1985<sup>1</sup>: « Le ministère annonce un nouveau corps qui ne serait ni des certifiés, ni des professeurs de LEP actuel [...] Ces enseignants d'un nouveau type seraient des "enseignants Canada dry" [...] Avec des conditions de recrutement identiques à celles requises pour le CAPET. Ces enseignants auraient les indices de certifiés et des services maintenus à 21 et 26 heures [...] A l'origine de cette décision : des considérations de coût budgétaire, mais aussi une fois de plus, l'intervention de la direction de la FEN et du SNETAA, qui ont mis un veto absolu à tout rapprochement des recrutements dans les LEP avec celui des professeurs du technique, pour protéger le champ de syndicalisation du SNETAA [...] Ces choix sont contraires à l'intérêt des élèves... »<sup>2</sup>. Par ailleurs, il dénonce un « baccalauréat en trompe-l'œil ». Mais probablement aussi parce que ce baccalauréat ne serait pas créé dans les lycées techniques dans lesquels des éventuels titulaires d'un CAPES (Certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré) ou d'un CAPET (Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement technique) pourraient adhérer au SNES : « Aucune condition n'est réalisée pour qu'ils soient de vrais baccalauréats. Si d'ailleurs telle était bien l'intention, le ministère en créerait dans les lycées techniques, là où il existe un personnel formé pour ces niveaux de formation »<sup>3</sup>.

La CGT qui syndique de moins en moins d'enseignants des lycées professionnels, du fait d'un recrutement toujours plus faible de ces enseignants dans le monde ouvrier, est aussi partisane du maintien du palier d'orientation en fin de cinquième. Elle est favorable au maintien des CAP et à l'assimilation des lycées d'enseignement professionnel aux lycées. Il est à noter que si un nouveau corps de certifiés était créé, ceux-ci n'auraient pas une origine ouvrière comme la plupart des adhérents à la CGT, mais ils pourraient adhérer à la tendance UA du SNES. Les communistes de la tendance UA associés à ceux de la CGT pourraient bien devenir majoritaires face à la tendance socialiste UID.

Le SGEN-CFDT propose conformément à ses points de vue initiaux l'abandon de toutes les filières de relégation avant la classe de troisième. Il propose que les PCET (professeurs des collèges d'enseignement technique) puissent accéder automatiquement au corps des professeurs certifiés.

---

<sup>1</sup> « Un nouveau corps d'enseignants dans les LEP : encore une nouvelle catégorie ! », *L'Université Syndicaliste* N°114 du 13-06-1985.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

Ainsi, les revendications syndicales à propos de cette loi laissent apparaître des intérêts corporatistes. La position arrêtée par chaque syndicat semble être déterminée en partie par de telles motivations. Il apparaît que c'est la position de la tendance majoritaire de la FEN qui triomphe. Le statut du corps enseignant créé répond à ses revendications. Il n'appartient pas au corps des certifiés. Les PCET deviennent des « professeurs de lycée professionnel »<sup>1</sup> de premier grade. Un second grade est créé qui bénéficie d'un statut un peu différent. Les enseignants des deux grades de ce corps deviennent donc des « professeurs de lycée professionnel » : ils effectuent le même nombre d'heures - supérieur toutefois à celui des certifiés -, mais ceux du second grade bénéficient d'un indice supérieur. Les traitements des enseignants de ce second grade sont les mêmes que ceux des certifiés.

Le souhait initial du secrétaire d'Etat était de créer un corps de certifiés<sup>2</sup>. Il fallait que les enseignants de ces lycées professionnels aient une formation égale à celle des enseignants des autres lycées afin que ce baccalauréat puisse être d'une valeur égale aux autres baccalauréats. Ce nouveau corps apparaît comme la résultante d'un équilibre des forces. Sa configuration laisse ouverte la possibilité d'une unification à terme avec le corps des certifiés.

Le développement qui précède nous a incité à affirmer en tête de ce chapitre que la démocratie et la volonté de démocratiser le système éducatif étaient ternies par la procédure engagée conduisant à cette loi sur l'enseignement technologique et professionnel, mais aussi par les motifs de nature corporatiste qui conduisent à cette décision de renouveler cet enseignement. Mais peut-être un regard sur des lieux de débats différents pourrait-il permettre de dégager des intentions démocratiques plus tangibles dans l'émergence de cette loi ? Le fait de focaliser notre attention sur les initiateurs de cette loi, l'UIMM et le SNPDL-LEP, et sur les prises de position des syndicats enseignants qui sont concernés au plus près par cette réforme peut nous induire à ne faire émerger que des motifs corporatistes. Mais il convient de nuancer ce propos. Ne peut-on pas voir dans les positions du SGEN-CFDT, du SNES et du SNETAA des regards originaux sur la qualité du baccalauréat professionnel ? Par exemple, en ce qui concerne les modalités d'obtention de ces nouveaux baccalauréats, on peut remarquer que le SGEN reste fidèle à ses principes. Il regrette, entre autre, une utilisation trop modeste du « contrôle continu » auquel le SNES est particulièrement opposé. En effet, pour le SGEN, il s'agit d'un des moyens de lutte contre l'échec scolaire : « Le gouvernement fait un timide pas

---

<sup>1</sup> Décret N° 85-1524 du 31-12-1985, « Les professeurs de lycée professionnel », BOEN N°1, 6-01-1986.

<sup>2</sup> Note à l'attention du ministre. Objet : le statut des enseignants des futurs lycées professionnels. Cab /7/ n°87, 01-04-1985.

en avant : il y aura trois épreuves délivrées en contrôle continu, dont l'EPS et la formation en entreprise. Par contre, il a laissé tomber la délivrance de ce bac par unités capitalisables...»<sup>1</sup>. Pour le SNES, c'est la garantie d'un diplôme national, dont les contenus sont définis au niveau national, qui constitue les conditions de toute démocratisation.

Il serait probablement tendancieux de ne pas voir dans ces options des syndicats un intérêt certain pour la démocratisation. Mais d'autres lieux de débats confirment l'apport singulier de cette création du baccalauréat professionnel au processus de démocratisation.

Dans un environnement plus large, il reste à considérer les avis du Conseil économique et social, et les débats parlementaires. Le Conseil économique et social présente des avis toujours très référencés sur les questions scolaires. Par ailleurs, il permet de laisser s'exprimer un environnement plus large de l'école, moins immédiatement et directement concerné que les syndicats enseignants qui sont en première ligne dans toute décision affectant l'école. La démocratisation est aussi l'affaire des partenaires sociaux plus éloignés de l'école.

Les débats parlementaires, outre le fait qu'ils laissent apparaître des divergences entre la gauche et la droite, et entre les divers partis de gauche aussi - notamment au lendemain du départ des communistes du gouvernement - nous renseignent sur les intentions du ministre et du secrétaire d'Etat à l'enseignement technique, sur l'argumentation dont ils usent afin de défendre leur projet de loi. A cet égard, leurs interventions paraissent bien souvent comme des synthèses des forces en présence, mais des synthèses qu'évidemment ils orientent en fonction des intentions plus larges du gouvernement et de leurs analyses plus personnelles du problème.

### *Le Conseil économique et social*

Jean Andrieu, rapporteur du Conseil économique et social introduit l'avis par un rappel général de l'état de l'école : « La France de 1985, c'est 37% des jeunes d'une génération qui atteignent le niveau du baccalauréat et 27% seulement qui l'obtiennent ; les taux d'abandon scolaire sont très élevés. Un jeune sur trois est sorti en 1982 du système éducatif du second degré sans diplôme »<sup>2</sup>. Puis, s'appuyant sur un rapport des experts de l'OCDE, *L'emploi des jeunes en France*, datant de 1984, il dénonce un enseignement

---

<sup>1</sup> « Bacs professionnels : le mode d'emploi », *Syndicalisme Universitaire*, N° 881 du 18-02-1986.

<sup>2</sup> CES, « Projet de loi-programme sur l'enseignement technologique et professionnel », Avis des 25 et 26-06-1985, JORF, 28-06-1985.

professionnel qui manque de « prestige, de fonds, d'enseignants qualifiés ayant une expérience personnelle du travail industriel [...] autant de problèmes qui à eux tous aboutissent à un climat de démoralisation et à des taux d'abandon d'une ampleur inquiétante ». Il conclut : « Or ce sont parmi ces jeunes exclus du système scolaire que se trouve la plus forte proportion de chômeurs »<sup>1</sup>.

Il exprime quelques réserves au sujet de l'exposé des motifs du projet de loi. En effet, cet exposé énonce : « La voie de l'enseignement technologique et professionnel est une voie privilégiée de promotion sociale pour des jeunes issus des milieux modestes [...] parce qu'elle satisfait le désir légitime de nombreuses familles d'assurer à leurs enfants une entrée dans la vie active par l'acquisition rapide d'un métier tout en leur ménageant une possibilité d'accès à une formation supérieure... ». Le Conseil économique et social remarque dans ces propos : « la trace préoccupante d'un certain déterminisme social qui ne peut manquer d'engendrer bien des effets pervers en laissant croire que la voie de l'enseignement technologique et professionnel n'est somme toute qu'une "voie royale" pour les plus démunis ».

Cette formulation ne peut manquer d'interroger la démocratisation de l'enseignement secondaire. La lutte contre les déterminismes sociaux que nous avons située au fondement de la définition de la démocratisation n'est-elle pas teintée, au regard de ces motifs, d'un manque d'ambition ? S'agit-il de réalisme, de défaitisme ou de l'acceptation d'un ordre social qui présenterait des inerties difficilement transformables ? Cependant, le Conseil économique et social en vient rapidement à reconnaître les possibilités de démocratisation que comporterait une telle loi, notamment en promouvant « 90 000 jeunes chaque année au niveau du baccalauréat » et en « offrant des solutions différenciées » pour la masse des jeunes en difficulté, par une restructuration des diplômes de niveau V.

Il faut donc que cet enseignement soit de qualité. Et cette qualité est dépendante d'un travail en bonne intelligence avec le monde de l'entreprise. Selon le Conseil, la formation par alternance ou par voie d'apprentissage reste donc trop timidement engagée par cette loi. Mais on comprend la prudence du gouvernement en ce dernier domaine, eu égard aux positions des syndicats d'enseignants.

Le Conseil économique et social semble donc au final opter pour une démocratisation de l'enseignement secondaire, en l'occurrence de l'enseignement technologique et professionnel, qui serait pragmatique. Mais au regard des définitions

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

éventuelles de la démocratisation évoquées par Marie Duru-Bellat dans notre problématique, quelles conditions peuvent être remplies ?

Rappelons les trois plans d'analyse qu'elle proposait: « S'agit-il que les seules aptitudes, vierges de tout biais social, décident des scolarités ? Ou bien que les diplômes gouvernement seuls, sans que l'influence de l'origine sociale n'interfère avec l'accès aux positions sociales ? ou encore que les diplômes s'avèrent moins déterminants pour l'insertion économique et sociale des individus ? »<sup>1</sup>.

En ce qui concerne les deux premiers plans d'analyse, le Conseil économique et social admet que les aptitudes ne sont pas vierges de tout biais social et tout en dénonçant cet état de fait, il se range du côté du pragmatisme. Le baccalauréat professionnel est une « voie royale pour les plus démunis » dont ce Conseil finit par accepter la nécessité. Quant au troisième plan d'analyse de Marie Duru-Bellat, il ne peut rendre compte du type de démocratisation que propose cette loi dans la mesure où cet enseignement technologique et professionnel est précisément au carrefour des logiques économiques et sociales. Cette grille proposée par Marie Duru-Bellat nous invite à relativiser le caractère démocratique des avis du Conseil économique et social au regard du projet de loi. Elle ne doit pas cependant masquer les recommandations de cet organe consultatif qui incitent à trouver des arguments en faveur d'une démocratisation pragmatique. Entre la volonté de mettre un terme aux déterminismes sociaux et les réalités économiques, le Conseil tente de dégager un certain équilibre qui ne peut déboucher sur un véritable consensus.

La qualité de l'enseignement technologique qui doit être réévaluée à la hausse dans tous les types d'établissements constitue sans aucun doute une revalorisation de la discipline qui peut conduire à une revalorisation générale de l'enseignement technologique et professionnel. D'autant plus que des passerelles pourraient être développées entre les différents types d'établissements. Il s'agit en fait de redonner une certaine valeur à une culture peut-être trop mal considérée socialement et sans véritable reconnaissance de la part des entrepreneurs. Une autre recommandation qui invite à minimiser les orientations précoces à l'issue de la classe de cinquième obtient une quasi-unanimité, à l'exception de la CGT-FO qui voit dans cette orientation une solution démocratique. De même, cette dernière considère qu'allonger la formation jusqu'au niveau IV constitue une « charge supplémentaire pour les familles »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> DURU BELLAT Marie, KIEFFER Annick, 1999, *op. cit.* page 276.

<sup>2</sup> CES, 1985, *op. cit.*

On peut donc constater que le Conseil économique et social admet la nécessité d'ouvrir l'école sur le monde économique et social en reconnaissant une certaine hiérarchisation de la société. Certes, il n'est pas insensible aux dangers d'une école ainsi ouverte qui pourrait devenir dépendante de cette hiérarchisation et c'est la raison pour laquelle son attitude, que nous avons qualifiée de pragmatique, le conduit à faire des recommandations qui devraient permettre de lutter contre les déterminismes sociaux. La revalorisation de la technologie, le développement des classes passerelles, la fin de l'orientation à l'issue de la classe de cinquième, l'alternance sont autant de propositions qui peuvent apparaître comme des voies possibles vers la démocratisation de l'enseignement secondaire. Mais il s'agit là d'intentions et de recommandations qui, lorsqu'elles seront concrétisées, devront être analysées dans une troisième partie sous l'angle de mesures objectives.

### *Le Parlement*

Les débats parlementaires nous renseignent quant aux intentions démocratiques qui sous-tendent un tel projet de loi. Ils permettent de confronter les intentions du gouvernement, en l'occurrence celles Roland Carraz, aux avis des députés et sénateurs.

Roland Carraz, secrétaire d'Etat à l'enseignement technique et technologique, rappelle les ambitions d'un tel projet de loi que les socialistes soumettent à l'Assemblée nationale : « Deux millions d'élèves au niveau du baccalauréat en l'an 2000, plus de 50% de techniciens en plus d'ici à 1990, 80 000 élèves préparant le baccalauréat professionnel dans les cinq années à venir... ». La mutation que doivent subir les lycées professionnels est considérée comme importante pour « l'avenir du pays, son indépendance... ». Il rappelle la part que prend l'enseignement professionnel dans la lutte contre l'échec scolaire : « C'est dans les lycées d'enseignement professionnel qu'une part importante de notre jeunesse en difficulté se retrouve dans les mains de professeurs dévoués [...] que des progrès pédagogiques décisifs ont vu le jour, contrôle continu, unité capitalisables... ». Cependant, il dénonce le fait que les lycées professionnels sont les principaux établissements à qui incombe cette tâche d'accueillir les élèves en difficulté. Il n'est pas souhaitable de « demander aux LEP de supporter l'exclusivité de cet effort ».

Il se veut rassurant pour les uns et les autres, la droite et la gauche. La lutte contre l'échec scolaire doit aussi se jouer au collège et des voies diversifiées doivent être proposées aux élèves. Les formations de niveau V sont maintenues et renouvelées, des classes passerelles



doivent permettre aux élèves de ne pas être enfermés dans des filières. Il complète sa réponse en précisant : « Je ne programme donc pas la fin des lycées d'enseignement professionnel, mais leur ouverture, leur décloisonnement [...] La mise en place des baccalauréats professionnels, la rénovation des collèges, des CAP, des BEP, la mise en place des quatrième et troisième expérimentales dans les LEP, la suppression des sorties sans qualification forment donc un tout indissociable »<sup>1</sup>. S'il est soutenu par les députés socialistes, les communistes émettent un avis plus réservé et la droite est quant à elle plus critique.

Bernard Montregnole, député socialiste, rappelle : « Généraliser la formation technologique et professionnelle participe d'un objectif plus ambitieux : revaloriser la formation technologique et professionnelle. Leur reconnaître une dignité, c'est reconnaître, à travers un texte législatif, l'existence de diverses formes d'intelligence, donc de faire en sorte que l'appropriation des connaissances, l'approche d'un savoir-faire passe par des démarches différentes que ne sous-tend aucune hiérarchie de valeurs. C'est donner un contenu concret au concept d'égalité des chances »<sup>2</sup>.

Les communistes restent méfiants au regard d'une éventuelle formation au niveau des CAP par le biais de l'apprentissage. Le fait de transférer des postes d'enseignants de cette formation au niveau V vers une formation de niveau IV risque d'accroître le manque d'enseignants et, de ce fait, de laisser l'apprentissage être la voie de formation principale de ce niveau V. Ce qui aurait pour but de servir les intérêts du patronat. Les revendications des communistes, exprimées par Jacques Brunhes, sont centrées sur « une rénovation des niveaux V, sur le développement des classes passerelles vers le secondaire long, l'organisation d'un plan de perfectionnement des personnels de l'enseignement technique, notamment des personnels des LEP »<sup>3</sup>.

La droite, quant à elle, est partiellement favorable à la création d'un « baccalauréat professionnel qui ouvrira les portes des études supérieures ». Si elle admet la nécessité d'une formation de qualité, elle se montre dubitative quant à la dépréciation éventuelle de la formation dans les cycles courts. Ainsi, Bruno Bourgbroc, député RPR, affirme : « L'effet d'annonce des baccalauréats professionnels risque de rendre encore plus difficile le placement des jeunes ayant obtenu un BEP [...] Il n'est vraiment pas nécessaire de les dévaloriser »<sup>4</sup>. Par ailleurs, Francisque Perrut, député UDF, défend l'apprentissage qui est la « meilleure possibilité d'épanouissement de jeunes plus habiles à manier très tôt l'outil dans l'atelier qu'à

---

<sup>1</sup> JORF, Débats à l'Assemblée nationale, 3<sup>ème</sup> séance du 8-10-1985, pages 2802 et 2803.

<sup>2</sup> JORF, débats à l'Assemblée nationale, 2<sup>ème</sup> séance du 8-10-1985, page 2773.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 2778.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 2784.

déchiffrer un livre d'histoire sur le pupitre d'une école »<sup>1</sup>. Ses inquiétudes portent aussi sur le fait que ne soit pas mentionnées dans le projet de loi les modalités de concertation avec les entreprises.

Après les discussions à l'Assemblée nationale et au Sénat dont la majorité de droite rejette le projet, il est adopté en dernière lecture à l'Assemblée le 16 décembre 1985. La loi est promulguée le 23 décembre 1985<sup>2</sup>.

### *Synthèse*

Cette loi de programme veut participer à la nécessaire modernisation de la France qui doit faire face à une évolution des modes de production nécessitant des formations adaptées. Elle s'inscrit aussi dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire. L'enseignement professionnel apparaît à cet égard comme un élément d'un système éducatif qui doit trouver sa cohérence dans cet objectif de démocratisation. Cette transformation souhaitée de l'enseignement technologique et professionnel entend concourir, mais avec de nouveaux moyens, à cette lutte.

Il est possible d'affirmer que Jean-Pierre Chevènement, en soumettant au parlement une telle loi, tente de marier nécessités économiques et politique sociale. L'« objectif des 80% » permet de concilier ces deux pôles qui peuvent paraître à bien des égards antagonistes. Le ministre semble donc avoir bénéficié de conditions favorables pour mener cette politique.

Pour les lycées, il relance le projet d'amener 80% d'une génération au terme du second degré que son prédécesseur n'avait pu mettre en place faute « d'une demande d'éducation » mise en évidence par les experts du Plan<sup>3</sup>. Cependant, son analyse repose sur les études du Bureau d'informations et de prévisions économiques<sup>4</sup> et de la « Mission Education-Entreprises » (qui devient le Haut Comité éducation-économie). Ces études montrent que le développement économique va entraîner dès l'an 2000 un déclin des emplois industriels de niveau CAP, alors que les emplois plus qualifiés doivent se multiplier. Le système éducatif se doit donc d'anticiper ce besoin. C'est dans cet esprit que Jean-Pierre

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 2780.

<sup>2</sup> Loi de programme N° 85-1371 du 23-12-1985, « L'enseignement technologique et professionnel », JORF du 24-10-1985.

<sup>3</sup> PROST Antoine, « Pourquoi les lycées ont craqué ? », *Le Monde de l'éducation*, avril 1991.

<sup>4</sup> BIPE, « Quels hommes et quelles femmes pour l'entreprise de demain ? Prévission des qualifications à l'an 2000 », in PROST Antoine, « Pourquoi les lycées ont-ils craqué ? », *Le Monde de l'éducation*, avril 1991.

Chevènement crée les baccalauréats professionnels. Mais ses intentions se trouvent largement dépassées par la réalité.

En effet, alors qu'à l'époque de son prédécesseur, la demande sociale en éducation semblait vouée à diminuer, il semble qu'elle soit gagnée par un enthousiasme surprenant. Antoine Prost affirme à ce propos : « La prolongation de la formation devint pour les Français la clé de l'avenir collectif et individuel »<sup>1</sup>. L'auteur lie la cause de ce retournement de l'opinion à la simplicité du langage employé et à sa force. Ces deux caractéristiques, simplicité et force, réussissent à provoquer un « choc dans l'opinion publique »<sup>2</sup>. La politique volontariste concernait surtout les formations professionnelles et technologiques. Or la demande sociale suscitée par les propos du ministre va s'étendre aussi à l'enseignement général.

La conséquence immédiate de cette politique conduit à un accroissement immédiat de la population des lycées. Ainsi, le taux de croissance des classes de second cycle bondit de 1,6 à la rentrée de 1984 à 4,1 en 1985 et 5,1 en 1986<sup>3</sup>. Il apparaît dans plusieurs notes de Pierre Antonmattéi destinées au ministre que les effectifs croissent plus rapidement que ce qui était prévu : « En 1985 [...] il est quasiment miraculeux que peu de problèmes graves ne soient apparus. D'ores et déjà, je dois vous indiquer qu'il sera extrêmement difficile, sinon impossible d'assurer la rentrée 1986 [...] Je préconise donc de saisir rapidement le Premier ministre du problème pour le prochain collectif budgétaire... »<sup>4</sup>. Le Premier ministre accepte la création de postes supplémentaires, mais il semble que ces postes ne soient pas en nombre suffisant. C'est en tout cas ce qu'explique Pierre Antonmattéi à son successeur au cabinet de René Monory dans une note que nous avons déjà citée à propos de l'objectif déclaré de mener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat : « Il ne faut pas dissimuler que la rentrée sera difficile ; la progression attendue des effectifs (+40 000 auxquels s'ajoutent + 8 000 en classes post-bac) est sensiblement supérieure à ce que permet d'éponger, à taux d'encadrement constant, le nombre de postes créés en 1986... »<sup>5</sup>.

Ce qui nous invite à anticiper sur l'avenir, en l'occurrence à nous questionner sur la gestion de cette croissance que les ministres qui succèdent à Jean-Pierre Chevènement vont devoir mener. Car si nous étudions la démocratisation de l'enseignement secondaire au regard des positions idéologiques et philosophiques des ministres et des principes qui guident leurs

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « Note de service à l'attention de M. le ministre : rentrée 1986 », PA/ AE/ N° 179, 15-03-1985. 1990 076, art 1.

<sup>5</sup> *Ibid.*

actions, nous devons nécessairement nous reporter à la manière dont se gèrent ces propositions. C'est aussi à l'aune du financement des actions développées que se mesure une volonté politique, même si une tendance actuelle des chercheurs en sciences de l'éducation tend à dénoncer l'insatisfaction permanente de certains syndicats quant aux financements accordés. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce jugement porté par les chercheurs dans une troisième partie. Notons simplement pour l'instant que cette crise de croissance risque peut-être, si elle n'est pas anticipée, de provoquer quelques remous dans la vie sociale des Français.

### Bilan : une configuration singulière de la démocratisation

Jean-Pierre Chevènement est appelé au ministère de l'Éducation nationale dans des circonstances particulières. La tentative de mise en place du service public, unifié et laïc de l'Éducation nationale vient d'échouer, condamnant le ministre de l'Éducation nationale et le gouvernement à la démission. Cet échec est celui d'une gauche qui aspire à mettre un terme à une législation de plus en plus favorable au privé depuis quelques années, même si les temps semblent avoir changé et que toute la gauche n'est pas favorable à « l'assimilation » de l'enseignement privé à l'enseignement public.

Cependant, c'est le milieu enseignant que le ministre doit rassurer. Si la FEN dans son ensemble vit mal l'échec du SPULEN, elle n'en a pas moins été bousculée par deux phénomènes. Le premier consiste dans une sorte de cabale qui s'est installée et qui met en doute les compétences d'une partie du corps enseignant, notamment des PEGC. Il s'agit d'une cabale à laquelle ne sont pas étrangers quelques intellectuels dont les thèses nous paraissent contestables. L'argumentation développée dans leurs ouvrages est plus de type pathétique que véritablement scientifique ; leur méthode d'investigation reste par ailleurs encore inconnue. La seconde inquiétude que connaissent les enseignants concerne la promotion d'une pédagogie à laquelle ils ne sont pas habitués. Le « contrat », les « méthodes actives » encensées par les rénovateurs dont le SGEN-CFDT est le principal représentant, inquiètent des enseignants qui voient dans l'état d'esprit qui sous-tend ces orientations une perte de leur autorité. Si cette inquiétude gagne les enseignants, elle semble aussi se répandre dans les représentations des parents dont la prise en compte par le ministre est une nécessité politique.

Jean-Pierre Chevènement redonne alors un sens à l'école. Il restaure l'autorité des enseignants en réhabilitant les savoirs et en redonnant un peu de ses « fondements

républicains » à l'école, selon l'expression de Jean-Louis Rollot<sup>1</sup>, ce qui peut paraître bien abstrait. Mais certains faits peuvent témoigner de cette confiance qu'il entend redonner aux enseignants. Par exemple, l'allongement de la formation des PEGC, le rôle redonné au conseil des professeurs en matière d'orientation... peuvent constituer des arguments en faveur de cette affirmation.

Un bref développement de ce rôle du Conseil des professeurs peut illustrer ce point de vue. Le conseil des professeurs est habilité à adresser des propositions aux familles par l'intermédiaire du conseil de classe. Ce conseil des professeurs qui exclut les représentants des parents d'élèves et les élèves eux-mêmes permet aux enseignants de délibérer en toute liberté, ce qui constitue un regain de pouvoir pour eux, même s'il est mentionné que toute orientation en LEP en fin de seconde ne peut se faire qu'avec l'accord de la famille. Evidemment le SGEN-CFDT s'oppose à ces textes<sup>2</sup> qui minimisent le rôle des familles. Le SNALC aussi, mais pour une raison différente. Il estime que la décision d'orientation doit revenir au seul conseil des professeurs. Le SNES quant à lui s'abstient. Estimant « qu'un texte à lui seul ne résoudra pas les problèmes de l'orientation [...] les professeurs de lycée doivent bénéficier d'une décharge [...] et d'indemnités comme les professeurs de collèges »<sup>3</sup>. Reste que, les avis des syndicats mis à part, il s'agit d'un acte en faveur de la souveraineté des enseignants, même si cela peut aller à l'encontre d'une démocratisation telle que son prédécesseur la concevait.

Nous l'avons évoqué précédemment, du point de vue de la démocratisation de l'école, il semble marquer une rupture avec son prédécesseur. En effet, si Jean-Pierre Chevènement admet que l'école doit lutter contre les déterminismes sociaux, celle-ci semble devoir renoncer à transformer la société. « L'élitisme républicain » marque à ce sujet l'acceptation d'une société hiérarchisée. Il serait cependant abusif de ne voir dans l'œuvre de Jean-Pierre Chevènement qu'un intérêt et des actions pour la formation de haut niveau. La généralisation du baccalauréat, en dépit de l'usage du terme « élitisme républicain » qui sous-tend son action, peut aussi constituer un acte de démocratisation de l'enseignement secondaire. Le baccalauréat professionnel ne redonne-t-il pas finalement une certaine dignité aux diplômés des ouvriers ?

Par ailleurs, cet « élitisme républicain », tant mis en cause par les rénovateurs, ne doit pas masquer un intérêt pour les plus démunis. Des CIPPA (Cycles d'insertion

---

<sup>1</sup> Interview de Jean-Louis Rollot, *op. cit.*

<sup>2</sup> Décret et arrêtés BOEN N° du 15-05-1985.

<sup>3</sup> « Nouvelles procédures d'orientation en lycée », *L'université syndicaliste* N°112 du 17-05-1985.

professionnelle par alternance) sont mis en place afin de juguler le nombre de sorties d'élèves du système éducatif sans diplômes. Ces CIPPA font partie d'un « plan 60 000 jeunes » mis en place dès septembre 1984 qui a pour but de réinsérer les jeunes dans la vie professionnelle. Le SGEN qui ne partage pas la philosophie du ministre consacre d'ailleurs à cette action quelques pages dans son bulletin et conclut: « Cet aspect n'est pas négligeable malgré les insuffisances des réalisations »<sup>1</sup>.

Cet élitisme ne méconnaît pas non plus une inégalité des chances face à l'école : une aide est mise en place pour les élèves en difficulté. Ceci étant, une fois cette aide apportée, il convient de trier les élèves afin de distribuer le travail dans la société. Dans un premier temps, la prise en compte de l'inégalité face à l'école semble donc difficilement contestable. Mais une analyse du discours des opposants à Jean-Pierre Chevènement peut probablement nous livrer quelques pistes. Par exemple, le SGEN-CFDT ne reproche pas au ministre de ne pas mettre en place des aides pour les élèves en difficulté. Il reproche le « manque de souplesse » du dispositif et le « manque d'autonomie des établissements ». Le syndicat ajoute : « Des verrous supplémentaires sont posés : « études dirigées » comme seules formes de l'aide personnalisée, contenu et forme du brevet induisant le bachotage... »<sup>2</sup>. Ne s'agit-il pas au fond de deux idéologies qui s'affrontent : l'une, celle du SGEN-CFDT, partisane de l'autogestion, anti-autoritaire, laissant les expérimentations se substituer à des règles de fonctionnement et l'autre, plus centralisatrice, celle du SNES, plus silencieux lors de ce ministère, voyant dans l'Etat un moyen de garantir la démocratisation de l'enseignement secondaire ?

Jean-Pierre Chevènement propose une démocratisation de l'enseignement secondaire qui est caractérisée, tant au niveau de ses discours que de ses actes, par le retour à un certain centralisme. Elle est aussi pragmatique car elle réconcilie des exigences économiques et la nécessité d'une politique sociale en faveur des plus démunis.

Afin d'illustrer ce propos, nous pourrions nous arrêter sur le terme « ouverture de l'école ». Présent dans le projet socialiste, il laisse supposer que l'environnement proche de l'élève doit être valorisé afin que ce dernier ne soit pas en décalage avec la culture scolaire. Ce qu'Alain Savary, soutenu par le SGEN-CFDT tente d'imposer dans la définition de la démocratisation. Pour Jean-Pierre Chevènement, ce terme prend un sens totalement différent pour ne pas dire opposé à celui d'Alain Savary. « L'ouverture de l'école » se fait sur les réalités économiques qui exigent un haut niveau de formation des élèves. Par contre,

---

<sup>1</sup> « Ils étaient 60 000 », *Syndicalisme Universitaire*, N° 882 du 18-06-1986.

<sup>2</sup> « Collège, c'est ra pla pla », *Syndicalisme Universitaire*, N° 880 du 21-01-1986.

l'environnement immédiat de l'élève constitue plus un handicap, un déterminisme auquel il faut l'arracher. Les savoirs doivent être émancipateurs et ne plus relever d'une culture proche de celle de l'élève défavorisé.

Globalement, en quelques deux années, le ministre a opéré un virage par rapport à la politique de son prédécesseur. Toutefois, ne peut-on pas affirmer que la démocratisation qualitative reste une des préoccupations principales du ministre même si elle s'appuie sur un Etat central dont le rôle est majoré tant au niveau des initiatives que du contrôle des décisions de la politique de l'éducation ? Chacune des décisions que nous avons relevées n'a-t-elle pas en effet pour fin de lutter aussi contre les déterminismes sociaux ? La conception des programmes des collèges laisse peu de place aux initiatives des enseignants mais son recentrage sur les savoirs fondamentaux n'est-elle pas une garantie pour les plus démunis face à l'école ? La création du baccalauréat professionnel et la réforme non aboutie des lycées qui devait conduire à des filières très typées n'ont-elles pas pour but de prendre en compte la diversité des élèves et de les conduire vers un diplôme de niveau V ? Le refus de la notion de « projet » sur laquelle reposent la rénovation des collèges et la politique des ZEP témoignent de cette nécessité d'un contrôle de l'Etat central. On peut estimer que c'est en refusant une « discrimination positive » rendue possible par une particularisation de l'action de l'Etat que le ministre entend mener à bien cette volonté de démocratiser l'enseignement secondaire.

Le ministre privilégie une certaine égalité formelle au détriment d'une égalité réelle telle qu'elle était conçue par Alain Savary. Cette égalité formelle présente par ailleurs certainement, selon le ministre et les partisans de sa politique, des garanties pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés. N'est-ce pas parce que des exigences et des savoirs diversifiés mais contrôlés par l'Etat seraient d'égale qualité sur tout le territoire et d'un établissement à un autre que l'école peut rester la même pour tous et par conséquent essayer d'offrir à chacun toutes les chances de réussite ?

A ce stade de notre travail, nous faisons référence à des principes qui guident les politiques des ministres. Nous en restons en quelque sorte à l'étude des convictions qui soutiennent leurs actions. Il nous faudra, dans une troisième partie, tenter de mesurer les effets de ces actions dégagées de leurs principes et comprendre quelles implications ces politiques ont dans les faits. Pour l'instant, il nous est simplement possible d'affirmer que la politique de Jean-Pierre Chevènement, sur les axes de tensions qui caractérisent la démocratisation au sens large, valorise une certaine conception de l'égalité que l'on pourrait considérer comme formelle car il refuse la discrimination positive comme seul moyen de poursuivre un objectif de démocratisation qualitative.

Par ailleurs, plus paradoxalement, alors qu'il règle la crise du SPULEN, laissant finalement une certaine liberté aux usagers et reconnaissant une particularité aux établissements privés, au travers de la notion de « caractère propre », il peut apparaître comme oeuvrant dans le sens d'une démocratisation au sens large, valorisant la liberté aux dépens de l'égalité. Ceci reste étonnant vu l'attachement témoigné par ce ministre à une conception relativement autoritaire et centralisatrice de l'Etat. Cependant, les concessions faites aux partisans du privé apparaissent à bien des égards inévitables dans un contexte où même les électeurs socialistes restent attachés à la co-existence de deux secteurs et quand les travaux scientifiques de la période, ceux de Robert Ballion<sup>1</sup> et de Martine Lemonnier<sup>2</sup>, tendent à montrer que le secteur privé participe de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Le ministre n'est d'ailleurs pas dupe à cet égard. Il confie à Hervé Hamon et Patrick Rotman : « Je ne dirais pas que l'existence d'établissements privés ne pose pas de problèmes à l'école publique et même au système éducatif tout entier. Il y a toujours le risque d'une école à plusieurs vitesses. Dès aujourd'hui, l'école publique supporte presque seule la charge de la solidarité nationale : vis à vis des immigrés, des handicapés, des zones géographiques difficiles. Les établissements privés peuvent enfin permettre une différenciation sociale potentiellement abusive – même si cela ne se traduit pas aujourd'hui au vu des statistiques, dans les résultats scolaires... »<sup>3</sup>. On peut noter que le principe de laïcité tant de fois rappelé par le ministre et le soin qu'il semble apporter, dans les formulations qu'il utilise, à n'évoquer que des « établissements privés » et jamais un « enseignement privé », dénotent d'un certain attachement à des valeurs qui tendent à consacrer une conception traditionnelle de la démocratie.

Les élections législatives de mars 1986 mettent fin à son ministère. René Monory succède à Jean-Pierre Chevènement. Comment le nouveau ministre va-t-il se situer par rapport à ces deux options différentes de la démocratisation proposées par ses prédécesseurs ? La conception initiale de la démocratisation de l'enseignement secondaire d'Alain Savary, connaissant un premier coup d'arrêt sous ce ministère, va-t-elle survivre à un nouveau changement de ministre qui, cette fois, se situe dans l'opposition ?

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, 1982, *op. cit.*

<sup>2</sup> LEMONNIER Martine, 1984, *op. cit.*

<sup>3</sup> CHEVENEMENT Jean-Pierre, 1985, *op. cit.* page 111.





## Le ministère de René Monory

### René Monory

René Monory est un homme politique de prime abord atypique. Autodidacte, doté d'un simple brevet industriel, il reprend très tôt les rênes de l'entreprise familiale à Loudun, dans la Vienne. Mais son ascension vers les plus hautes sphères de l'Etat rappelle les parcours les plus classiques des hommes politiques parvenus à des fonctions prestigieuses. Conseiller municipal de sa ville natale dès 1953, il en devient le premier magistrat en 1959, avant d'être élu, en 1961, conseiller général et en 1968, sénateur de la Vienne. Il entre dans le gouvernement de Raymond Barre en tant que ministre de l'Industrie, du Commerce et de l'Artisanat de mars 1977 à avril 1978, puis devient ministre de l'Economie et des Finances d'avril 1978 à mai 1981, période pendant laquelle, en plein choc pétrolier, il organise la liberté des prix industriels. De janvier à mai 1981, il est même le premier Français à présider le comité intérimaire du FMI (Fonds Monétaire International). Il est parallèlement Président du Conseil général de la Vienne depuis juin 1977. Pour dynamiser l'économie de la Vienne, il lance le Futuroscope en 1984<sup>1</sup>.

Il appartient au CDS (Centre des Démocrates Sociaux). Or il faut remarquer que ce parti entretient une certaine indépendance au sein de l'UDF (Union pour la démocratie française). Pierre Lévêque<sup>2</sup> rappelle que la sensibilité de ce parti centriste est plus démocrate-chrétienne que libérale. Cependant, afin de briser la vague socialiste de mai 1981, l'UDF a dû faire alliance avec le RPR ( Rassemblement pour la République ) considéré comme autoritaire et conservateur. De 1981 aux élections législatives de mars 1986, sous les « dures contraintes de la bipolarisation »<sup>3</sup>, elle doit suivre « bon gré mal gré, la ligne très dure d'une opposition largement inspirée par le RPR : libéralisme économique presque "reaganien" et projets de privatisation systématique du secteur nationalisé, alors que les centristes se réclament de l' "économie sociale de marché" à l'allemande et restent très attachés aux services publics et à la protection sociale ; campagnes sécuritaires et évocation de la menace que font peser les immigrés sur l'identité française...»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Adresse internet : [http://www.senat.fr/senateurs/monory\\_rene/index.html](http://www.senat.fr/senateurs/monory_rene/index.html).

<sup>2</sup> LEVEQUE Pierre, *Histoire des forces politiques en France. De 1940 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 1997, T3, pages 287 à 291.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 287.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 289.

Suite aux élections législatives de mars 1986, les centristes renforcent leur présence à l'Assemblée nationale (plus du tiers des députés de l'UDF), mais il semble qu'ils éprouvent un certain malaise dans ce nouveau gouvernement. Pierre Lévêque note par ailleurs qu'« ils ne se voient accorder aucun grand ministère »<sup>1</sup>. S'ils obtiennent celui de l'Education nationale, c'est probablement que le gouvernement ne souhaite pas en faire un lieu de grand bouleversement. Nommer un ministre modéré à l'Education nationale répond à des choix stratégiques : ne pas perdre des voix en vue des prochaines élections présidentielles. Une « plate-forme » électorale engage néanmoins le ministre.

## Contexte

### *Une « plate-forme » à mettre en œuvre*

Suite aux élections législatives de mars 1986, la droite revient donc au pouvoir. Elle dispose de 288 sièges sur 573 (RPR : 145 ; UDF : 129 ; Divers droite : 14), le groupe socialiste de 215, le groupe communiste de 35, le groupe Front national de 35 également<sup>2</sup>. La droite détient donc la majorité absolue des voix à l'Assemblée nationale sans l'appui du front national. Elle a construit un programme pour l'éducation qui est exprimé dans un document commun à l'UDF et au RPR, *Plate-forme pour gouverner ensemble*<sup>3</sup>. Il apparaît sous le titre : « *Bâtir l'école de demain* »<sup>4</sup>.

Les axes de cette politique sont relativement fidèles au dogme libéral d'un Etat dont le « rôle n'est pas de tout régir, mais de se porter garant de quelques grands principes »<sup>5</sup>. Ainsi, sous le paragraphe « Des garanties pour tous »<sup>6</sup>, est rappelée la référence constitutionnelle à cette valeur à laquelle ces partis de droite sont particulièrement attachés, la liberté : « La protection constitutionnelle de la liberté d'enseignement sera renforcée afin de garantir aux parents le droit d'inscrire leurs enfants dans l'établissement de leur choix »<sup>7</sup>. Il est donc prévu de modifier les dispositions relatives à « la sectorisation qui font obstacle à une réelle pluralité et à une réelle diversité des établissements d'enseignement »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 289.

<sup>2</sup> Source Internet : Alain Célard, Tableaux de la vie politique.

<sup>3</sup> RPR, UDF, *Plate-forme pour gouverner ensemble*, 16 janvier 1986.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

L'autonomie s'impose. La loi Savary concernant l'enseignement supérieur doit être supprimée. En ce qui concerne notre champ d'étude, l'enseignement secondaire, il est question de promouvoir une plus grande autonomie dans les établissements qui, de ce fait, pourront « adapter, dans une très large mesure, les formations dispensées aux besoins des élèves »<sup>1</sup>.

Une décentralisation et une déconcentration accrues doivent permettre d'assouplir le système éducatif. Ainsi, « une émulation instaurée entre les divers établissements constituera un puissant facteur de motivation et de qualité »<sup>2</sup>.

Mais c'est le thème de la « responsabilité » qui couronne ces valeurs de liberté et de qualité. « Sans cette responsabilité, il n'y a pas d'exercice valable de la liberté, il n'y a pas de goût durable pour la qualité »<sup>3</sup>. Des orientations s'imposent donc afin de mettre en œuvre ces valeurs : « responsabilité des parents, exerçant pleinement leur libre choix ; responsabilité des établissements dont les résultats seront portés à la connaissance du public par une instance nationale d'évaluation ; responsabilité des chefs d'établissement, qui interviendront dans les procédures d'affectation des enseignants ; responsabilisation des maîtres dont les efforts et les initiatives seront plus largement pris en compte tant en manière de rémunération que de carrière ; responsabilité des élèves qui doivent participer pleinement à ce qui est la condition essentielle de leur réussite »<sup>4</sup>.

Le terme même de démocratisation, objet central de notre recherche, n'apparaît pas dans cette plate-forme, et reste allusif dans le discours du Premier ministre, Jacques Chirac, à l'Assemblée nationale du 9 avril 1986<sup>5</sup>. Tout dans la rhétorique de ces textes et discours laisse croire qu'une plus grande liberté pour les usagers et des responsabilités accrues pour les chefs d'établissement déclencheront l'amélioration d'un système dont les dysfonctionnements sont liés aux contraintes exercées par l'Etat sur des établissements, sur des personnels qui n'aspirent qu'à l'émancipation. Dans ce même discours, le Premier ministre fait quand même référence à « la lutte contre les inégalités »<sup>6</sup>. Cependant, il s'agit d'une analyse pour le moins originale. Considérant que « l'acquisition des connaissances est aujourd'hui démocratisée », il fait remarquer « qu'il n'en est pas de même de l'éveil de la sensibilité »<sup>7</sup>. Il ajoute : « On nous parle souvent, en termes théoriques, de lutte contre les inégalités. Eh, bien ! Voilà un des

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> « Déclaration du Premier Ministre à l'assemblée nationale », JORF, 9-04 -1986.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

domaines où nous pouvons concrétiser cette intention »<sup>1</sup>. Ainsi, selon le Premier ministre, « la lutte contre les inégalités » n'a été évoquée qu'en « termes théoriques » et « l'acquisition des connaissances est aujourd'hui démocratisée ». Il s'agit évidemment d'une lecture partielle de l'œuvre des précédents ministres de l'éducation nationale et d'une négation d'un certain nombre de travaux de sociologues dont l'œuvre a consisté et consiste toujours à dénoncer le caractère inégalitaire de l'école. Le ministre de l'Education nationale, René Monory, s'il se trouve être un fervent partisan de la liberté et de la responsabilité, semble plus prudent que le Premier ministre. Il a d'ailleurs approuvé globalement la politique de Jean-Pierre Chevènement. Il a reconnu que « les “mesures simples et pratiques” constituent un apaisement, même si on stratifie l'enseignement privé...»<sup>2</sup> et c'est avec lui qu'il a signé la convention permettant la construction d'un lycée pilote en Poitou-Charentes<sup>3</sup>.

Jean-Michel Croissandeau anticipant les mesures de René Monory, en mai 1986<sup>4</sup>, affirme : « A l'en croire, nul esprit de revanche ni de critique systématique n'habite M. Monory. Plutôt un regard pragmatique sur la possibilité de mettre en œuvre les initiatives de son prédécesseur, peu porté sur la question d'intendance »<sup>5</sup>. Notons que cette remarque semble pouvoir être corroborée par les nombreuses notes de Pierre Antonmattéi auxquelles nous avons fait référence lors de l'étude du ministère de Jean-Pierre Chevènement. Il rappelait à l'attention du ministre que l'augmentation de la population du lycée poserait quelque problème si, au niveau national, des postes supplémentaires n'étaient pas créés en nombre suffisant et si au niveau régional, une politique de création d'établissements n'était pas mise en place.

René Monory est donc dans une certaine mesure contraint par cette initiative prise par son prédécesseur de prolonger la scolarité au niveau du lycée. Par ailleurs, il se doit d'être prudent en raison d'un contexte qui va l'inviter à une certaine retenue.

### *Les contraintes du contexte*

La nouvelle équipe ministérielle dispose d'un court laps de temps pour mener à bien ses projets. Les élections présidentielles devant avoir lieu en mai 1988, elles constituent une échéance à laquelle il faut se préparer. Jean-Michel Croissandeau<sup>6</sup> affirme qu'aucune

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> Interview, *Le Matin de Paris*, 3-09-1984.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « Les surprises du pouvoir », *Le Monde de l'éducation*, mai 1986.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

condition n'a été posée par le président de la République : « Il n'interviendrait, laisse-t-on entendre à l'Élysée, que s'il s'estimait tenu par ses prérogatives de gardien de la Constitution. Par exemple, si à propos des mesures concernant l'enseignement catholique, il estimait menacé le principe de la laïcité de l'État »<sup>1</sup>.

Se livrant à un exercice de prospective, le rédacteur en chef du *Monde de l'éducation* ajoute : « L'élection présidentielle doit se jouer sur l'économie, l'emploi, notamment celui des jeunes, ainsi que sur les problèmes sécuritaires. Ce n'est pas sur les questions d'enseignement que le gouvernement gagnera des voix : son problème sera de ne pas en perdre. Pour cela, il doit ménager les syndicats prompts à se mobiliser lorsque les intérêts corporatistes sont menacés. Dans l'immédiat, le gouvernement aurait obtenu une certaine retenue de la FEN à propos du gel des salaires des fonctionnaires, grâce à un engagement de mettre la pédale douce sur les promesses électorales de réduction du nombre de fonctionnaires »<sup>2</sup>.

Cependant, une autre contrainte pèse sur le ministre. Il s'agit de la popularité des mesures de Jean-Pierre Chevènement. En effet, les collèges sont désormais dotés de programmes lisibles, la tâche des enseignants est définie avec clarté et leur autorité est restaurée. Ainsi, lorsque Jean-Michel Croissandeau affirme que « politiquement, ce serait une erreur de casser l'édifice des réformes Chevènement »<sup>3</sup>, peut-être force-t-il un peu le trait en qualifiant les mesures de « réformes », alors qu'elles ne sont, pour quelques protagonistes du système éducatif, qu'un retour à l'ordre ancien. Mais sans doute sa remarque est-elle juste lorsqu'il évoque qu'il s'agirait d'une « erreur politique ». Le calme ramené par « les mesures simples et pratiques » témoigne d'un écho favorable aux mesures de Jean-Pierre Chevènement et de la popularité du ministre. De surcroît, les mesures sont à peine installées.

René Monory dispose d'une marge de manœuvre relativement étroite. La rentrée 1986-1987 est quasiment bouclée : le budget est voté et ne peut plus être amendé que par un éventuel collectif budgétaire qui laisse peu de liberté dans un contexte de pénurie. Il ne lui reste en fait que la rentrée suivante 1987-1988 pour mettre en œuvre sa politique, mais les perspectives budgétaires ne s'annoncent pas plus brillantes à la veille des présidentielles.

Parmi les dossiers dont le ministre annonce qu'ils feront l'objet de décisions dans les semaines prochaines, quelques-uns sont relativement consensuels : l'octroi aux DOM-TOM de moyens pédagogiques et financiers identiques à ceux de métropole, la formation continue

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Les surprises du pouvoir », *Le Monde de l'éducation*, mai 1986.

<sup>3</sup> *Ibid.*

des enseignants, l'enseignement artistique, la décentralisation et la déconcentration administratives.

Ce dernier dossier est d'ailleurs confié à Mme Michèle Alliot-Marie, secrétaire d'Etat chargée de l'enseignement qui, s'étant présentée à la presse comme un « ministre bis »<sup>1</sup> se voit adresser par René Monory un avertissement courtois : « Le ministère de l'Education nationale demandera la plus grande unité d'expression [...] J'assurerai donc personnellement la responsabilité du message avec la presse et l'opinion et bien évidemment, j'en assumerai les conséquences »<sup>2</sup>. Quant à Mme Nicole Catala, secrétaire d'Etat chargée de la formation professionnelle, elle a vocation à suivre plus particulièrement au sein du ministère les problèmes de la formation professionnelle et de la formation continue. Alain Devaquet, ministre délégué chargé de la recherche et des enseignements supérieurs, « jouira pour exercer ses fonctions d'une grande autonomie »<sup>3</sup>.

Cependant, certains de ces dossiers restent potentiellement explosifs : la réforme de l'enseignement supérieur, les moyens nécessaires à la progression du nombre de lycéens, la déssectorisation progressive, l'égalité de traitement entre l'école privée et l'école publique « sans favoritisme ni brimade »<sup>4</sup>.

C'est probablement dans l'enseignement supérieur que les modifications devraient être les plus spectaculaires. Cependant, ce domaine échappe en partie à René Monory, puisque Alain Devaquet est délégué à cette tâche.

Un événement concernant l'enseignement supérieur mérite d'être rappelé, même si *a priori*, il déborde notre sujet, car il peut permettre de dessiner dans une certaine mesure les attentes des lycéens concernant les décisions qui risquent de les affecter. Des difficultés partielles de la mise en place de la loi Savary sur les universités ont conduit le ministre délégué à l'enseignement supérieur Alain Devaquet, pourtant réputé « modéré », à décider d'abolir cette loi. Le Conseil des ministres adopte un projet de loi le 11 juillet 1986. Il est question d'institutionnaliser la sélection à l'entrée des universités. Le fait d'inscrire dans une loi une sélection qui certes, existe déjà sous d'autres formes - auto-sélection des lycéens en fonction de leur cursus au lycée, de leurs moyens financiers - revêt un caractère symbolique inadmissible pour une majeure partie de ces lycéens, pour certains syndicats et pour une partie du corps enseignant. Les diplômés sont attachés à l'établissement, ce qui signifie la fin des titres nationaux et la mise en concurrence des établissements. Les droits d'inscription dans les

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

universités sont laissés à l'initiative de ces dernières et de ce fait, peuvent être multipliés par deux. Le conseil des études et de la vie universitaire où les étudiants avaient une place importante est supprimé. Le doctorat d'Etat est restauré.

Alors que le texte est en discussion à l'Assemblée nationale, l'opposition étudiante s'organise à partir de Paris XIII-Villetaneuse. Une grève est votée le 17 novembre 1986. Bientôt, le mouvement fait tâche d'huile. Le 22 novembre 1986, l'UNEF (Union nationale des étudiants de France), syndicat étudiant de tendance socialiste lance un appel à la grève. Le 23 novembre 1986, la FEN organise une grande manifestation. Bientôt, les lycéens rejoignent le mouvement. Une « coordination nationale » est créée. Le 27 novembre 1986, 500 000 étudiants et lycéens manifestent dans les grandes villes. Le 4 décembre 1986, René Monory refuse de retirer son projet de loi. Le 5 décembre 1986, lors d'une manifestation au quartier Latin, un étudiant, Malik Oussekin meurt sous les coups des brigadiers « voltigeurs »<sup>1</sup>. Alain Devaquet démissionne, rendu responsable d'un texte dans lequel il ne se reconnaissait pas totalement. Le projet de loi est retiré. A partir de janvier 1987, c'est donc avec une certaine prudence qu'est abordé le dossier éducatif.

A l'issue de cette description d'un contexte qui restreint la marge de manœuvre du ministre de l'Education nationale, il convient d'ajouter que tout au long de l'exercice de ses fonctions, le ministre doit veiller à ne pas se laisser déborder par la pression des « ultras » qui entendent développer l'autonomie, supprimer la bureaucratie, faire vivre la concurrence entre les établissements. René Monory est sensible à l'égalité des chances et il va devoir aussi arbitrer entre ses partenaires. Dans sa conférence de presse du 14 avril 1986, il avait affirmé : « L'école ne sera pas un lieu de débat idéologique »<sup>2</sup>. Cependant, le 28 avril 1986, à peine quinze jours après avoir annoncé qu'il ne voulait rien révolutionner, dans une conférence de presse, face aux journalistes, il déclare : « Les hommes politiques, c'est fait pour les réformes. Je suis venu pour changer beaucoup de choses »<sup>3</sup>. Sa première mesure consiste dans la suppression du recrutement des PEGC.

## La suppression du recrutement des PEGC

Recrutés à l'origine dans le corps des instituteurs pour permettre la démocratisation de l'enseignement secondaire – plus exactement pour faire face à l'afflux d'élèves arrivant

---

<sup>1</sup> « La nouvelle vague », *Libération*, Hors-série, janvier 1987. (Chronologie complète des évènements)

<sup>2</sup> « La conférence de presse de M. Monory », *Le Monde*, 14-04-1986.

<sup>3</sup> « L'épreuve de force est engagée entre M. Monory et la FEN », *Le Monde*, 30-04-1986.



dans ces nouveaux établissements que sont les collèges - dans les années 1960, les PEGC (Professeurs d'enseignement général des collèges) sont devenus, en 1969, un corps indépendant recrutant des étudiants formés en deux ans pour enseigner deux matières différentes. C'est la raison pour laquelle ils sont qualifiés de « bivalents ».

Les limites de cette formation ont été mises en avant par Laurent Schwartz<sup>1</sup> dans son bilan remis au président de la République en 1981. En effet, ces enseignants bivalents sont rapidement devenus polyvalents et ils ont été utilisés très souvent pour combler des manques de personnel enseignant dans des disciplines pour lesquelles ils n'avaient reçu aucune formation. Ainsi, lors de la période critique de l'école du début des années 1980, ils devenaient la cause essentielle de la dégradation de l'enseignement dans les collèges. On peut par ailleurs noter que Jacques Lesourne, qui n'a pas encore publié son rapport, reste prudent à l'égard de ce corps enseignant dans les propositions qu'il soumet au ministre. Il dénonce simplement la « légèreté avec laquelle les choses ont été menées »<sup>2</sup> lorsque l'on a recruté ces PEGC. S'emparant donc d'une analyse qui émane d'un expert de gauche, relayée par le contexte de dénigrement de l'école du début des années 1980, le ministre insiste sur la nécessité d'élever le niveau de qualification des professeurs qui enseignent dans les collèges.

Déjà quelques semaines avant l'arrivée de la gauche au pouvoir, Christian Beullac avait annoncé le gel du recrutement des PEGC. Mais Alain Savary ne pouvait prendre le risque de mécontenter les artisans de la victoire de la gauche. Même Jean-Pierre Chevènement, pourtant très attaché aux savoirs, ne s'était pas engagé dans cette voie. Il est vrai que ce corps représente 80 000 professeurs dans les collèges sur un total de 220 000 enseignants<sup>3</sup>. Cependant, Jean-Pierre Chevènement a peut-être préparé le terrain, même s'il a reconduit l'existence de ce corps juste avant de quitter le ministère.

Parmi une série de décrets pris au mois de mars 1986, l'un d'entre eux concernait ces PEGC<sup>4</sup>. Leur formation allait être améliorée. Ils étaient désormais formés en quatre ans ; deux années pour obtenir le DEUG auxquelles étaient ajoutées deux années dans un centre de formation. En décidant d'aligner progressivement, à partir de 1990, les obligations de service hebdomadaire des PEGC sur celles des professeurs certifiés, il avait fait un pas vers l'unification des corps. En compensant cette réduction d'horaire par un dispositif complet de

---

<sup>1</sup> SCHWARTZ Laurent, 1981, *op. cit.*

<sup>2</sup> LESOURNE Jacques, *Education et société demain. A la recherche des vraies questions*, Paris, Editions La découverte, 1987, page 69.

<sup>3</sup> Annuaire de l'INSEE, « séries longues ». En 1984, l'enseignement dans les collèges est assuré par 79 692 enseignants de « type collège » ( dont 72 656 PEGC) et 70 572 professeurs de « type lycée » ( dont 20 068 agrégés, 88 484 certifiés, et 19 621 adjoints d'enseignement).

<sup>4</sup> Décret n° 86-492 du 14 mars 1986 relatif au statut particulier des professeur d'enseignement général des collèges. JORF 16-03-1986.

formation continue, il poursuivait dans la même voie. De plus, la mise en place d'un concours interne ouvert aux enseignants titulaires justifiant de cinq années de service et d'un diplôme équivalent à la licence (Bac + 3) leur permettaient l'accès au corps des certifiés.

Ces mesures, si elles maintenaient l'existence du corps des PEGC affichaient une nette volonté d'unification des statuts des enseignants des collèges. Le pas n'était cependant pas franchi. Comme le remarque Philippe Bernard dans le journal *Le Monde*<sup>1</sup>, « par une étonnante coïncidence, les épreuves de 1986 de recrutement des PEGC n'avaient pas été organisées, les circulaires d'application du décret sur leur nouveau statut n'avaient pas été publiées. Il restait juste au ministre à annoncer que 3 000 postes seraient prévus au nouveau CAPEPS interne en 1987 »<sup>2</sup>. Ce concours étant réservé comme l'avait prévu Jean-Pierre Chevènement aux titulaires d'une licence. Cependant, un tiers seulement des postulants étaient titulaires de ce diplôme. En d'autres termes, la revalorisation annoncée par Jean-Pierre Chevènement paraît bien parcellaire et les PEGC restent, pour la plupart d'entre eux, potentiellement soumis à la critique. Dans ces conditions, on comprend que René Monory a le champ libre.

On peut remarquer que cette mesure concernant ce corps enseignant n'est pas sans incidence sur le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire, particulièrement du collège. En effet, comme nous l'avons déjà remarqué précédemment, le collège constitue le point d'achoppement de cette démocratisation et cette institution relativement récente éprouve encore quelques difficultés à définir son identité. Doit-elle prendre pour référence le lycée, auquel cas les contenus qu'elle propose doivent répondre aux exigences de ce dernier et les enseignants qui les dispensent doivent être formés selon un découpage disciplinaire qui garantit une certaine « qualité des savoirs » ou doit-elle constituer une prolongation de l'école primaire, permettant ainsi une transition plus souple vers le lycée, auquel cas, contenus et méthodes devraient s'inspirer des savoirs et savoir-faire des instituteurs ?

Ainsi, cette question du statut ou de l'existence de ce corps renvoie dans une certaine mesure à ces conceptions du collège. Démocratiser le collège est envisageable selon deux options qui relèvent de deux traditions culturelles opposées : celle de l'école du peuple et celle du lycée destiné autrefois à l'élite. Même si la massification a changé la donne, il semble que les pesanteurs culturelles restent un facteur déterminant parmi les paramètres qui comptent dans cette lutte pour une démocratisation du collège.

---

<sup>1</sup> « L'épreuve de force est engagée entre M. Monory et la FEN », *Le Monde* 30-04-1986.

<sup>2</sup> *Ibid.*

## *Les identités culturelles des syndicats en évolution ?*

Dans un premier temps, le SNI-PEGC marque un désaccord profond : « Non, monsieur Monory, les PEGC et leur syndicat n'acceptent pas la décision unilatérale que vous venez de prendre le 28 avril 1986 »<sup>1</sup>. Le syndicat a été reçu par le ministre le 21-04-1986 à propos des problèmes posés par le collège et selon les propos rapportés par son bulletin, « à aucun moment, il (le ministre) n'a parlé de l'arrêt du recrutement des PEGC »<sup>2</sup>.

Le SNI-PEGC reproche donc au ministre sa méthode « brutale ». Mais surtout, il dénonce « la duperie de l'opinion publique »<sup>3</sup>, car son opération est traduite à tort comme une mesure d'élévation de la qualification des maîtres. Par ailleurs, le ministre prend comme référence de l'enseignant au collège le professeur certifié, celui qui enseigne dans le lycée. Or le SNI-PEGC entend défendre la spécificité du collège et de ses enseignants. « Inlassablement, obstinément, le SNI-PEGC revendique pour cet enseignant de collège une formation qui prenne à la fois en compte la maîtrise des disciplines enseignées et la dimension professionnelle du métier [...] Le diplôme sanctionnant la connaissance scientifique d'une discipline est-il suffisant pour être enseignant ? Non, car ce n'est pas un diplôme de qualification professionnelle pour exercer un métier »<sup>4</sup>. Le SNI-PEGC dénonce la position passéiste du ministre tout en mettant en cause la formation des certifiés. « La formation des certifiés n'a pas été fondamentalement modifiée depuis le décret de 1950 »<sup>5</sup>. Or les élèves ont changé. Le ministre fait appel à un corps, celui des certifiés, qui ne semble pas adapté à cette transformation. Le syndicat entend donc marquer la spécificité du métier d'enseignant au collège. S'il a accepté l'évolution de la formation des PEGC proposée par Jean-Pierre Chevènement, il estime que ce corps semble le mieux adapté à ce niveau d'enseignement. Cependant, l'obligation de faire face à cette décision du ministre et probablement la pression exercée par les autres syndicats conduisent le SNI-PEGC à s'adapter rapidement à la situation. Cette adaptation semble même traduire un moment clé constituant une mutation dans les fondements culturels de ce syndicat.

---

<sup>1</sup> « Non, monsieur Monory », *L'école libératrice*, N° 27, 10-05-1986.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

Jean-Claude Barbarant, secrétaire général du SNI-PEGC s'exprime dans une interview dans le *Monde de l'éducation*<sup>1</sup>, en juin 1987, soit un an après cette mesure. Certes, le SNI-PEGC ne souhaite pas que le caractère généraliste de l'éducation primaire soit plaqué sur le collège. Cependant, « l'école primaire, au sens de l'école première, du tronc commun que tout le monde devrait avoir, devrait s'achever maintenant au baccalauréat »<sup>2</sup>, ce qui signifie en d'autre terme la reconnaissance de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans. C'est la raison pour laquelle « il faut une continuité et une cohérence des enseignants, des contenus, des programmes et des méthodes. Et jusqu'au bac, il faut admettre que les enseignants jouent le même rôle... »<sup>3</sup>. Plus tard dans l'interview, il ajoute : « Il serait aussi absurde de transférer sur le primaire les modes de fonctionnement du collège que de transférer les modes de fonctionnement du primaire sur le collège »<sup>4</sup>.

Cette analyse de Jean-Claude Barbarant prolonge le projet d'« Ecole fondamentale » que la FEN et le SNI-PEGC<sup>5</sup> défendaient avant 1981. Opposé au projet « d'école progressiste » du SNES, cette « école fondamentale » proposait un corps unique d'enseignants, de la maternelle à la fin du « cycle d'orientation » (équivalent actuel de la classe de troisième). Formés en trois ans dans des « Instituts départementaux d'éducation », ces maîtres seraient polyvalents dans les premières années de cette « école fondamentale », puis ils deviendraient « bivalents » au niveau actuel des collèges. « Unification vers le bas » avait répondu le SNES qui affirmait : « Si traumatisme il risque d'y avoir à proposer à l'enfant plusieurs maîtres simultanément à partir de onze ans, c'est qu'il convient de le faire plus tôt. Nul enseignant ne peut plus prétendre aujourd'hui aider efficacement l'enfant dans tous les domaines de la connaissance »<sup>6</sup>. D'où la nécessité impérative d'une formation universitaire exigeante du niveau de la maîtrise pour tous, renforcée par une formation psychopédagogique « à caractère scientifique », en liaison avec les UER de sciences de l'éducation, prolongée enfin par une formation continue.

Ainsi, l'on peut dire que le SNI-PEGC étend ce projet d'« Ecole fondamentale » ou plus exactement qu'il se rapproche de ses traditionnels opposants. Les propos de Jean-Claude Barbarant, un an après la suppression du recrutement dans le corps des PEGC, sont probablement plus ouverts à ceux du ministre, à ceux du SNES et à ceux du SGEN. Le terme

---

<sup>1</sup> « Un entretien avec Jean-Claude Barbarant », Propos recueillis par Jen-Michel Croissandeau, *Le Monde de l'éducation*, Juin 1987.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> « Les projets pédagogiques des syndicats enseignants », *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981.

<sup>6</sup> *Ibid.*

d'« Ecole fondamentale » n'est pas repris et celui « d'école primaire [...] qui doit s'achever au baccalauréat »<sup>1</sup> lui est substitué. Par ailleurs, en ce qui concerne la formation des enseignants, il se situe dans la ligne des propositions de Jacques Pommatau, secrétaire général de la FEN, qui avait annoncé au conseil fédéral national des 12 et 13 mai 1986, peu après la décision du ministre, sa volonté de prendre à cet égard « un grand virage »<sup>2</sup>. Il avait envisagé « une formation au plus haut niveau pour les enseignants »<sup>3</sup>. Ce que Jean-Claude Barbarant reprend en souhaitant conduire tous les enseignants au niveau de la maîtrise<sup>4</sup>. Il revendique « une formation en cinq ans après le bac pour tous les enseignants de la maternelle au baccalauréat »<sup>5</sup>. Cependant, une nuance est à noter par rapport au projet du SNES. Ce dernier entend recruter au niveau de la maîtrise, alors que le SNI-PEGC souhaite actuellement recruter au niveau de la licence, la maîtrise devenant alors « le diplôme qualifiant »<sup>6</sup> une fois les deux années de formation achevées dans un « centre de formation » auquel participerait l'Université. Il n'est donc plus question d'étendre le système primaire jusqu'à la classe de troisième, mais de rapprocher l'ensemble des corps enseignants de la maternelle à la terminale.

L'évolution du SNI-PEGC est tangible. Il peut s'agir d'une mutation culturelle, au sens où l'identité de ce syndicat, qui est bâtie sur une tradition que l'on pourrait qualifier de populaire, s'ouvre au risque de perdre ses fondements. En effet, les écoles primaires et par la suite les collèges aussi, recrutaient leurs élèves dans les milieux populaires. De même, les enseignants étaient issus de ces milieux. L'instituteur passait par l'école primaire et s'arrachait à sa condition par l'Ecole normale, pour retrouver les siens dans les écoles qu'il avait lui-même fréquentées. La proximité des origines pouvait probablement constituer un terrain commun entre les élèves et les enseignants. Cette analyse est d'ailleurs confirmée par le syndicat. Lorsque Jean-Pierre Chevènement avait reçu en audience une délégation conduite par Jean-Claude Barbarant le 30 octobre 1984, celui-ci avait remarqué cet aspect positif des propositions du ministre : « Il [le ministre] a également exprimé son intention de maintenir un recrutement « populaire » pour les instituteurs et le PEGC [...] et confirmé l'étude de la mise en place d'un système de bourses »<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> « Un entretien avec Jean-Claude Barbarant », Propos recueillis par Jean-Michel Croissandeau, *Le Monde de l'éducation*, juin 1987.

<sup>2</sup> « Déchirement syndical », *Le Monde de l'éducation*, Juin 1986.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Le Monde de l'Education*, juin 1987, *op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> « Une bonne base », *L'école libératrice* N°9, 17-11-1984.

Or la formation des nouveaux enseignants, que le SNI-PEGC préconise désormais, s'appuie sur des savoirs universitaires d'un niveau relativement élevé. Aussi le risque est-il présent de morceler les savoirs, d'en accentuer un découpage qui est déjà relativement arbitraire et qui perturbe les élèves. La réussite scolaire, dont on admet qu'elle est corrélée à la question de la motivation et du sens que l'élève donne à son activité, pourrait pâtir d'une telle mesure. Cette novation ne constitue-t-elle pas au fond, une mise à distance des élèves par rapport à ces savoirs, à ces enseignants et à cette école ? Même si l'on admet que les savoirs évoluent et qu'ils doivent être maîtrisés par celui qui les transmet, ne peut-on voir dans cette évolution une mutation des finalités que le syndicat prêtait à l'école.

Certes, il n'abandonne pas pour autant cette formation des enseignants à la pédagogie. Il la renforce même dans une certaine mesure puisque à l'issue des deux années de formations les enseignants deviennent titulaires d'une maîtrise. Mais le secrétaire général du SNI-PEGC laisse s'introduire une potentialité de centration sur les savoirs dont on sait qu'ils sont davantage l'apanage du SNES et qu'ils sont constitutifs des fondements de ce dernier. On peut supposer qu'il s'agit d'une ouverture vers une culture et des revendications qui se rapprocheraient de celles du SNES.

Une nuance doit être cependant apportée. Les tendances au sein du SNI-PEGC, UID et UA, proposent des formations quelque peu différentes. La première, UID, revendique un passage progressif à cette élévation du niveau de formation : « Seuls les démagogues feront ici la démonstration que c'est possible vite... »<sup>1</sup>. Ce à quoi la seconde, UA, répond : « La création d'une nouvelle catégorie de « professeur de collègue » représenterait un obstacle au corps unique, renforcerait la coupure collègue lycée sans améliorer le lien CM2-6<sup>ème</sup> »<sup>2</sup>. Or, la formulation de la revendication de la première tendance est la suivante : « Imposer – C'est FONDAMENTAL - une formation des maîtres qui prenne en compte les objectifs de chaque niveau de scolarisation : école, collègue, lycée, car unifier cela ne signifie pas uniformiser. Ajoutons que les éléments communs à chaque formation devraient permettre, après formation complémentaire, de changer de niveau »<sup>3</sup>. Les regards critiques que les deux tendances posent l'une sur l'autre peuvent paraître relativement caricaturaux, puisque au bout du compte, l'unification est souhaitée. Cependant, derrière cet apparent « narcissisme des petites différences » se cache, pour chacune d'elle, la question toujours problématique de la

---

<sup>1</sup> « UID, chiche ! », *L'école libératrice* N° 29, 31-05-1986.

<sup>2</sup> « UA, l'unification », *L'école libératrice* N° 29, 31-05-1986.

<sup>3</sup> « UID, Chiche », *L'école libératrice* N° 29, 31-05-1986.

démocratisation du collège. Doit-il fonctionner sur le mode de l'école primaire, se rapprocher des élèves, ou doit-il être l'antichambre du lycée, et préparer les élèves à ses exigences ?

En fait, deux options fondamentalement différentes sont présentes quant aux modalités de démocratisation du collège, mais l'unification semble être un mouvement irréversible, parce que visiblement souhaitée par les ministres successifs et acceptée par les syndicats dans la mesure où leur champ de syndicalisation ne risque pas d'être réduit.

On peut aussi noter, dans l'année qui suit, une ouverture vers les propositions novatrices du SGEN. Dans le bulletin de la FEN, *L'enseignement public*<sup>1</sup> de juin 1987, on peut remarquer qu'apparaissent des notions que développaient ces dernières années le Collège de France<sup>2</sup> ainsi que MM. Antoine Prost, André de Peretti, Claude Pair, réputés liés au SGEN et dont les idées n'étaient guère admises jusqu'à présent au sein de la fédération dirigée par la tendance UID, majoritaire au SNI-PEGC. Il s'agit sans aucun doute d'un virage et d'une ouverture du syndicat vers les autres organisations. L'audace de ses propositions qui rend possible des convergences entre ces syndicats qui jusqu'alors semblaient impossibles, a donc pour corollaire une certaine transformation de sa culture fondatrice.

On peut donc conclure partiellement que l'identité culturelle des maîtres est un élément qui concourt à façonner une conception de la démocratisation. Les traits culturels inhérents à leur formation agissent encore de manière perceptible sur leur prise de position concernant la mise en œuvre de cette démocratisation, même si des virages ou des ouvertures aux positions des autres syndicats peuvent être constatés.

La logique de la conservation du pouvoir au sein de la FEN est aussi un facteur à prendre en compte dans les réactions du syndicat face à des mesures qui touchent cette démocratisation. En effet, cette interview de Jean-Claude Barbarant qui souhaite aussi une formation plus longue des enseignants du primaire et du secondaire, a lieu plus d'un an après la suppression du corps des PEGC. Il ne semble plus aussi radicalement opposé aux mesures du ministre René Monory, puisqu'il accepte une formation plus élevée des enseignants. Cependant, même si cette revendication exprime une certaine continuité avec la décision du ministre, elle apparaît longtemps après la suppression de ce corps. Il faut remarquer que le

---

<sup>1</sup> *L'enseignement public*, n°44, mai-juin 1987.

<sup>2</sup> Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, élaboré à la demande du président de la République, 1985.

SNI-PEGC, au lendemain de l'annonce du ministre, avait évoqué « un coup de poignard dans le dos »<sup>1</sup>.

### *Le risque de la perte du pouvoir*

Comment expliquer alors cette réaction quelque peu exaspérée au lendemain de la mesure du ministre de l'éducation alors qu'un an plus tard le secrétaire général du SNI-PEGC revendique la nécessité d'une formation plus longue de tous les enseignants et envisage des propositions pour l'école qui dépassent le cadre du collège ? On avait évoqué le manque de concertation, le fait que la mesure semblait autoritaire et que les véritables questions n'avaient pas été posées, mais peut-être la raison est-elle d'une autre nature ? En effet, dans les instances de la FEN – le congrès fédéral qui se réunit environ tous les trois ans, le bureau fédéral national qui se réunit une fois par mois, l'exécutif fédéral national qui se réunit toutes les semaines – le SNI PEGC largement dominé par la tendance UID, d'obédience socialiste, est majoritaire mais il est concurrencé par le SNES dominé par la tendance UA, d'obédience communiste. Nous avons déjà remarqué que l'extension rapide des corps de l'enseignement secondaire mettait en danger cette majorité du SNI au sein de la FEN. A titre d'exemple, en 1945, on comptait 17 000 professeurs pour 155 000 instituteurs. En 1985, on en est à 372 000 enseignants dans le second degré contre 313 000 dans le premier degré<sup>2</sup>. Par ailleurs, si les effectifs de la FEN, à l'instar de ceux des autres fédérations<sup>3</sup>, sont en baisse depuis la fin des années 1970, ceux du SNI-PEGC représentent un pourcentage toujours plus faible des effectifs de cette fédération. A titre d'exemple, la FEN en 1973 comptait 501 000 syndiqués et le SNI-PEGC, à lui seul, 330 000<sup>4</sup>. En 1992, avant l'explosion de la FEN que nous évoquerons ultérieurement, cette dernière compte 351 000 syndiqués et le SNI-PEGC, 162 000<sup>5</sup>. Le syndicat qui représentait plus de la moitié des effectifs de la fédération dans les années 1970 en représente, à la fin des années 1980, moins de la moitié. Les instances dirigeantes de la FEN, déjà affectées par cette chute des effectifs de la tendance majoritaire

---

<sup>1</sup> « L'épreuve de force est engagée entre M. Monory et la FEN », *Le Monde*, 30-04-1986.

<sup>2</sup> GEAY Bertrand, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 1997, page 96.

<sup>3</sup> Pour le SGEN-CFDT, la croissance du nombre de syndiqués atteint son apogée en 1978 avec un effectif de 52 910. Pour la FEN, l'année 1978 connaît le point culminant des effectifs avec 550 000 syndiqués. Depuis, les effectifs sont en chute progressive ; en 1988, 394 000 pour la FEN et 30 740 pour le SGEN-CFDT. Ces données sont extraites de MOURIAUX René, 1996, *op. cit.* pages 122 et 123.

<sup>4</sup> Cette donnée est extraite ROBERT André, *Le syndicalisme des enseignants*, Paris, La Documentation française, 1996, page 86.

<sup>5</sup> *Ibid.*



UID, envisagent cette mesure de René Monory avec une certaine inquiétude. L'extinction de ce corps des PEGC et le recrutement de nouveaux enseignants certifiés qui vont se substituer à ces PEGC menacent cette majorité socialiste qui domine les instances dirigeantes de la FEN. Où se syndiqueront les futurs certifiés ? Remarquons que ce problème est identique à celui qu'avait rencontré Jean-Pierre Chevènement lors de la création d'un nouveau corps de professeurs de lycées professionnels qui devaient enseigner au niveau du baccalauréat. Afin de ne pas mettre en doute la qualité et la dignité du baccalauréat, il eut été souhaitable que ce corps appartienne à celui des certifiés. Or, sous la pression des dirigeants de la FEN, mais aussi du SNETAA, un corps intermédiaire à deux grades fut créé, celui des PLP (1 et 2) dont le statut spécifique évitait l'absorption par le SNES.

La réaction du SNI-PEGC qui suit immédiatement cette mesure de René Monory pourrait être qualifiée de paradoxale puisque le syndicat est fondamentalement en accord avec une meilleure formation des enseignants et son corollaire, une revalorisation de leur statut. C'est dans une lutte dont les enjeux dépassent cette question de la formation et de la revalorisation des enseignants que se situe le point d'achoppement. Il s'agit de la conservation du pouvoir sur la FEN. Parmi les motifs des syndicats, la conservation de leur champ de syndicalisation est donc bien présente.

Ainsi, la question de la démocratisation de l'enseignement secondaire, en l'occurrence celle du collège, renvoie pour les syndicats à des enjeux qui se situent bien au-delà de conceptions liées à des traditions culturelles. Si ces dernières permettent de situer des positions sur la longue durée, déterminantes dans les prises de décision, elles ne doivent néanmoins pas masquer certaines logiques de prise de pouvoir sur des appareils représentatifs de la profession.

Il est donc possible de remarquer que ce qui conditionne les prises de position du SNI-PEGC relève en partie d'enjeux corporatistes. Mais la décision du ministre, elle-même, n'échappe probablement pas non plus à certaines stratégies politiciennes. Philippe Bernard, dans le journal *Le Monde*, voit dans cette décision « une mesure destinée à déstabiliser la FEN et à convaincre l'opinion publique des efforts du gouvernement en faveur de la qualité de l'enseignement »<sup>1</sup>. Certes, on pourrait dire de son analyse qui intervient au lendemain de l'annonce de la mesure, qu'elle manque de distance, mais les arguments dont il use afin de convaincre les lecteurs apparaissent globalement crédibles : « Réduisant son intervention sur les collègues à cette affaire statutaire complexe, le ministre semble presque avoir oublié les

---

<sup>1</sup> « L'épreuve de force est engagée entre M. Monory et la FEN », *Le Monde* 30-04-1986

graves difficultés de ceux-ci... »<sup>1</sup>. En effet, cette mesure, quelle que soit son intention, ne peut de toute évidence à elle seule, venir à bout des problèmes que pose le collège. Le journaliste remarque le mutisme du ministre quant à la rénovation des collèges, engagée dans un quart des établissements, pour tenter de traiter le problème de l'hétérogénéité des classes sans remettre sur pied les filières ségréguatives. De plus, il observe « un silence complet »<sup>2</sup> sur les nouveaux programmes de Jean-Pierre Chevènement qui doivent entrer en vigueur à la prochaine rentrée.

Le SGEN-CFDT partage cette analyse du journaliste. Si le syndicat est favorable à l'arrêt du recrutement des PEGC, il dénonce le fait de faire supporter la cause principale de l'échec du collège à un corps particulier : « Si nous disons oui à l'arrêt du recrutement des PEGC, ce n'est pas parce qu'ils seraient les pelés, les galeux dont vient tout le mal. Cette décision va dans le sens de l'unification des statuts. Nous la réclamons depuis longtemps comme une mesure de justice. Mais elle exige des actions d'accompagnement [...] 22% des PEGC ont la licence [...] Avec 3 000 postes au CAPES, il faudra 25 ans pour les intégrer [...] L'actuelle formation des certifiés est inadaptée aux problèmes des collèges et des lycées [...] Ne faudra-t-il pas dans le cadre d'une formation largement commune, des modules adaptés à l'enseignement en collège et en lycée. Il serait paradoxal que la situation présente du recrutement des PEGC conduise à priver les nouveaux professeurs des aspects positifs de leur formation... »<sup>3</sup>

Derrière cet événement que constitue la suppression du corps des PEGC, on peut déceler que la question de la démocratisation du collège est présente. Cependant, reconnaître que l'extinction de ce corps, devant conduire à une meilleure formation des enseignants, serait un remède éventuel à la lutte contre l'échec scolaire, ne doit pas masquer le fait que le problème du collège dépasse largement cette question. En effet, il est difficilement envisageable que cette mesure, à elle seule, puisse remédier à un problème aussi complexe que celui de la lutte contre l'échec scolaire.

Mais de part et d'autre, dans les propos de René Monory comme dans ceux du secrétaire général du SNI-PEGC, c'est bien cette question qui est exposée publiquement. Le premier évoque la nécessité d'améliorer la formation des enseignants, le second la nécessité de créer enfin un collège adapté à cette hétérogénéité de la population scolaire. Toutefois, les enjeux sous-jacents que nous avons évoqués, l'intérêt pour le ministre de déstabiliser la FEN

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> « Après les conférences de presse et l'audience « du SGEN-Monory », *Syndicalisme universitaire*, N° 884, 20-05-1986.

et de convaincre l'opinion, et celui du SNI-PEGC de conserver sa majorité dans les instances de la FEN, nous conduisent à adopter une certaine prudence quant aux liens que peut entretenir la suppression de ce corps avec la question de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Il est en effet remarquable que les décisions concernant les missions du collège et la formation de ses enseignants sont motivées par les bénéfices que peuvent en tirer les ministres ou les syndicats. L'intérêt des élèves semble parfois oublié derrière des revendications corporatistes, même si l'on peut soupçonner derrière chaque revendication à caractère particulier des préoccupations qui relèvent aussi de l'intérêt général.

La « désectorisation »

### *Une expérimentation déjà tentée*

Lors de la création des collèges d'enseignement secondaire en 1963, afin de permettre une utilisation optimale des nombreux établissements programmés et d'assurer un développement harmonieux de la scolarisation des élèves sur le territoire, les parents d'élèves avaient l'obligation d'inscrire leurs enfants dans un établissement donné qui correspondait au secteur dans lequel ils étaient domiciliés. Une volonté égalitaire, au moins d'un point de vue géographique, renvoyait donc à une certaine conception de la démocratisation.

Mais la baisse des effectifs d'élèves dans les collèges et la montée du consumérisme scolaire tendent à remettre en question cette obligation. Estimant leur liberté menacée, les parents d'élèves scolarisant leurs enfants dans le secteur privé sont descendus dans la rue en 1984. Même dans l'enseignement public, les familles semblent de moins en moins accepter cette contrainte. Le principe de liberté semblerait désormais supplanter celui d'égalité dans les représentations que les parents ont de la démocratisation. S'érige-t-il en principe dominant de la gestion de la démocratisation au détriment d'autres principes ?

Au moment de la querelle scolaire, Alain Savary avait lancé dans certains districts de cinq académies (Rennes, Dijon, Dunkerque, Saint-Etienne, Limoges), une expérience pilote d'assouplissement de la carte scolaire. Les familles dont l'enfant était scolarisé dans le primaire en CM2 (cours moyen deuxième année), ont eu dès la rentrée 1984, la possibilité d'inscrire leur enfant soit dans le collège correspondant à leur secteur de recrutement, soit de demander une dérogation pour l'inscrire dans un autre collège. A la différence du système

antérieur, la règle était que la dérogation devait être accordée automatiquement, quel que soit le motif invoqué, si le collège avait la possibilité d'absorber l'ensemble des demandes.

Il s'agissait d'un « assouplissement » et non pas d'une « désectorisation totale ». D'ailleurs, la baisse des effectifs d'élèves scolarisés en primaire commençait à se faire sentir à l'entrée en sixième et cela permettait d'introduire sans risque une certaine souplesse dans les mouvements d'élèves entre les collèges. Une étude effectuée en Côte d'Or, par Christine Garin<sup>1</sup> mettait l'accent sur la « moralisation des procédures de dérogation » et sur « la transparence de l'information »<sup>2</sup>.

Nous nous arrêtons sur l'étude de l'assouplissement de la carte scolaire dans ce département car sa mise en œuvre présente quelques particularités. La première de ces particularités réside dans le fait que les quarante sept collèges du département ont été concernés, contrairement aux autres académies pilotes qui ont limité l'expérience à quelques établissements. La seconde particularité repose sur l'attention portée à la diffusion de l'information relative à cette opération. En plus d'une campagne dans la presse et les radios locales, l'inspection académique a adressé à chaque famille une note l'informant des nouvelles procédures.

Un autre fait remarquable par rapport aux modalités de fonctionnement antérieures tient dans la constitution de la commission qui décidait de l'autorisation ou du refus de la dérogation, dans le cas où le nombre de demandes était supérieur au nombre de places disponibles dans l'établissement choisi. Cette commission était en effet constituée de représentants de parents d'élèves, d'élus locaux et de personnels d'établissement alors qu'auparavant l'inspection académique prenait la décision dans le « secret de son bureau »<sup>3</sup>.

Ainsi, avant la rentrée 1984, 59% des demandes de dérogations étaient retenues. En 1985, plus de 70% des familles ont reçu l'autorisation de changer de secteur scolaire. Mais ce phénomène ne doit pas masquer le fait que seulement 10% des familles ont eu recours à cette demande. Sur les sept mille familles concernées, seulement six cent quatre vingt quatre ont déposé une demande de dérogation. En outre, le fait d'avoir étendu l'opération à l'ensemble des collèges du département a permis une meilleure régulation des flux. Le recteur, Christian Forestier, explique : « Partir d'un terrain plus large permettait d'assurer une plus grande fluidité [...] On a ainsi évité des tensions et des conflits »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> « La rumeur au grand jour », *Le Monde de l'éducation*, novembre 1985.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

Pour Robert Giannoni, Inspecteur d'Académie de la Côte d'Or, l'expérience prouve que la question de la désectorisation doit être dédramatisée : « La désectorisation se fait d'elle-même et peu d'établissement sont rejetés. La preuve : trente huit collèges sur quarante sept ont été demandés par les familles »<sup>1</sup>.

Cependant, cet optimisme mérite d'être nuancé. Christine Garin remarque qu'un examen attentif des chiffres invite à plus de réserve. Vingt cinq collèges n'ont été demandés que cinq fois, alors que six établissements concentrent à eux seuls 65% des demandes, soit quatre cent quarante deux demandes. Parmi ces six établissements, deux d'entre eux, le collège Marcelle Pardé et le premier cycle du lycée Carnot qui furent longtemps les deux seuls établissements secondaires de Dijon, se sont attiré les faveurs de deux cents familles.

La réaction des chefs d'établissement est relativement prudente. Ils se sentent soulagés que cette mesure n'ait eu que peu d'effet sur les mouvements des élèves. Ceux dont les établissements sont rejetés déplorent la teneur des arguments qui conduisent à ce rejet. M. Comiti, principal du collège Rameau, fait remarquer que la « mauvaise réputation »<sup>2</sup> qui est invoquée à l'encontre de son établissement est injustifiée au regard des bons taux de passage de cinquième en quatrième et de troisième en seconde. M. Korganoff, principal du collège Marcelle Pardé, avoue que seules quelques classes d'élite, notamment les classes bilingues donnent une coloration « haut de gamme »<sup>3</sup> à son établissement alors que les autres classes n'ont pas de meilleurs résultats que celles des établissements du département. Le livret scolaire n'est d'ailleurs consulté que pour l'affectation dans ces classes bilingues. En revanche, les autres classes posent problème dans la mesure où il n'y a plus de places disponibles pour les élèves qui ne relèvent pas du secteur.

Lorsqu'ils ne sont pas indifférents, les enseignants sont plus réticents. Ils se posent alors les mêmes questions : « Comment éviter de constituer des collèges ghettos ? Quel soutien apportera-t-on aux collèges les plus défavorisés ? »<sup>4</sup>. Les parents sont visiblement les plus satisfaits de l'opération puisque 70% d'entre eux ont pu obtenir gain de cause. Cependant, ils ne sont que 10% de la population concernée à avoir utilisé ce nouveau droit.

L'assouplissement de la carte scolaire en Côte d'Or a donc permis de faire émerger une réalité connue de tous, mais dont officiellement on ne débattait pas. Le Recteur semble plutôt satisfait de l'opération, il conclut : « L'objectif de cette mise à plat, outre qu'elle vise à les responsabiliser davantage, doit déboucher sur une plus grande égalité entre les

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

établissements ».<sup>1</sup> L'interprétation est pour le moins étonnante. Si la liberté devait conduire à l'égalité, cela ne pourrait probablement pas avoir lieu sans quelques mesures de précautions alors que la formulation « doit déboucher » apparaît comme une conséquence directe et logique.

### *René Monory, dans le prolongement de l'action d'Alain Savary ?*

René Monory conformément aux engagements de la plate-forme électorale<sup>2</sup> pour les élections législatives entend poursuivre cette expérience. Après avoir étendu cette opération à la rentrée 1986, à trois autres académies, il entend la généraliser, en ce qui concerne l'entrée en sixième, pour la rentrée 1987, à cent trente deux secteurs répartis dans soixante-quatorze départements. En outre, neuf zones de libre choix pour l'entrée en seconde sont délimitées.

Cette opération est menée dans les collèges sous la responsabilité des inspecteurs d'Académie. Cependant, sa mise en place nécessite une concertation approfondie avec les collectivités territoriales, les associations de parents d'élèves, les chefs d'établissement et les enseignants. Une note de service émanant de la direction des lycées et collèges, adressée aux recteurs rappelle que « les collectivités territoriales doivent être partie prenante dans les travaux préparatoires et dans la conduite de l'expérimentation au titre de leur compétence en matière de schéma prévisionnel des formations et de programmes prévisionnels des investissements, de leur responsabilité financière dans les transports scolaires, des modifications éventuelles de secteurs et districts scolaires »<sup>3</sup>.

Ainsi dans un premier temps, 11% des collèges sont concernés. Puis, dans une circulaire du 7 décembre 1987, le ministre, constatant que « ces expériences se sont déroulées de manière satisfaisante »<sup>4</sup> exige des recteurs qu'ils mettent en place des expérimentations dans toutes les académies. « Il est souhaitable que tous les départements soient concernés »<sup>5</sup>.

La généralisation de l'assouplissement des procédures d'affectation des élèves est alors en marche. Cependant, elle se fait avec une prudence qui contraste avec l'effet d'annonce de la plate-forme électorale de 1986 : « la liberté pour chaque parent de choisir

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> RPR, UDF, *Plate-forme pour gouverner ensemble*, 1986, *op. cit.*

<sup>3</sup> NDS N° 87-114 du 16-04-1987, « Expérience d'assouplissement des procédures d'affectation des élèves pour la rentrée scolaire 1987 », BOEN N° 17 du 16-04-1987.

<sup>4</sup> Circulaire n° 87-389 du 7-12-1987, « Assouplissement des procédures d'affectation des élèves pour la rentrée 1988 », BOEN du 10-12-1987.

<sup>5</sup> *Ibid.*

l'école de ses enfants »<sup>1</sup>. Il semble que l'Inspection générale, consultée par René Monory, ait fait ressortir de graves conséquences politiques et budgétaires d'une déssectorisation totale sur l'ensemble du territoire. Robert Ballion et Françoise Oeuvrard<sup>2</sup> font remarquer que les responsables politiques reculent devant les difficultés auxquelles ils étaient sensibles en tant qu'élus locaux déjà confrontés à certaines mesures d'assouplissement. En effet, il apparaît que le taux moyen de remplissage des collèges doit être respecté. Dès lors que l'on s'écarte de ce taux moyen, par un surplus ou une baisse du nombre d'élèves, le coût s'accroît pour l'Etat et la collectivité. Surtout en matière de transport scolaire dont l'organisation relève du département. En effet, deux millions d'élèves utilisent les transports urbains et plus de deux millions les services périurbains ; le coût pour la collectivité est de 2 300 francs par élève en zone urbaine et de 2 700 francs en zone périurbaine et rurale. Or l'abandon du collège du secteur entraîne presque toujours une augmentation des distances parcourues et cela accroît les charges de transport que supporte le département<sup>3</sup>. Il est donc indispensable que des accords soient négociés entre les autorités académiques et les collectivités locales sur cette question. C'est probablement la raison pour laquelle le terme de « concertation » est omniprésent dans chacun des textes officiels publiés au *Bulletin officiel de l'Education nationale* qui concernent cette mesure. Cette contrainte matérielle vient contrarier la volonté d'accorder une liberté plus importante aux usagers.

Mais le terme d'« information » est aussi présent. Ce qui amène la presse à reconnaître que « le piston » peut céder la place à « une procédure transparente »<sup>4</sup>. Si la prudence et la transparence sont soulignées par la presse, cette dernière n'épargne pas les aspects pervers de la mesure. Robert Ballion et Françoise Oeuvrard<sup>5</sup> confirment d'ailleurs cette réserve. Les familles de milieux favorisés et celles dont les enfants sont jugés bons élèves savent mieux utiliser cette liberté nouvelle qui leur est offerte. Les militants des fédérations de parents d'élèves sont particulièrement nombreux parmi les demandeurs. Les enseignants sont eux aussi les utilisateurs les mieux avertis de cette liberté. Ils sont trois fois plus demandeurs que les ouvriers et affichent le plus fort taux de satisfaction : 93% pour les instituteurs contre 54% pour les familles étrangères. Pourtant, un paradoxe apparaît. Les enseignants sont nombreux à défendre l'application stricte de la sectorisation.

---

<sup>1</sup> RPR, UDF, *Plate-forme pour gouverner ensemble*, 1986, *op. cit.*

<sup>2</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, *Nouvelles expériences concernant l'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième*, Laboratoire d'Econométrie de l'Ecole polytechnique, DEP, Mai 1987.

<sup>3</sup> MEURET Denis, DURU-BELLAT Marie, BROCCOLICHI Sylvain, 2001, *op. cit.* page 42.

<sup>4</sup> « A qui profite la liberté ? », *Le Monde*, 10-09-1987.

<sup>5</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, 1987, *op. cit.*

Il faut cependant remarquer qu'en 1985, ces remarques sont déjà connues. Robert Ballion<sup>1</sup> a établi un rapport qui permet de mettre en évidence les motifs des demandes. Des questionnaires anonymes révèlent que parfois les familles invoquent des raisons pratiques (proximité du travail, présence de frères ou sœurs dans l'établissement...), mais il ne s'agit que d'alibis. Les véritables raisons sont la volonté de fuir un collègue dont la réputation est mauvaise ou qui est fréquenté par des enfants d'un milieu social qui ne convient pas aux familles. Or selon Robert Ballion, « les 249 familles qui ont choisi de ne pas inscrire sur leur demande que la « réputation » était la ou une des raisons qui motivaient leur requête, ont eu plus de chance de voir cette demande acceptée que celles qui « naïvement » ont dévoilé l'objectif réel de leur conduite [...] La tactique de dissimulation consistant à ne pas inscrire le motif « réputation » comme raison motivant le choix, tout en le reconnaissant par ailleurs ( en le dévoilant dans des réponses au questionnaire), est très inégalement mise en œuvre selon le milieu d'appartenance du sujet »<sup>2</sup>. Alors que les parents aisés jouent la carte des enseignements spécifiques (sport, musique, langues), les familles populaires mettent plus souvent en avant des raisons qualitatives qui déplaisent à l'administration. En revanche, la présence d'immigrés est rarement évoquée comme motif.

On note par ailleurs l'existence de stratégies très stratifiées socialement. Les enseignants et les cadres cherchent à fuir les collèges « moyens » pour aller vers des établissements prestigieux où l'on enseigne le latin, où le taux de retard scolaire est le plus faible et la présence de fils d'ouvriers moindre. Les places ainsi libérées sont alors convoitées par les familles populaires qui refusent l'établissement de leur secteur jugé trop dégradé au risque de le transformer en ghetto. Un glissement général s'opère vers le haut, avec d'autant plus d'ampleur que le niveau social et l'ambition des familles sont élevés.

La raison serait l'absence d'information ou plus exactement une inégale information des familles. Les trois quarts des cadres et des enseignants, mais moins du tiers des ouvriers sont mis dans la confidence, le plus souvent par les médias. Certains parents d'élèves militants critiquent l'insuffisance de publicité faite à l'opération et vont jusqu'à mettre en doute la volonté de l'administration de faire connaître les nouvelles « règles du jeu »<sup>3</sup>. La réaction à cette mesure est aussi remarquable dans la presse syndicale.

Le SGEN est critique à l'égard de cette déssectorisation. S'il n'est pas opposé à une certaine liberté accordée aux parents, il exige des garanties. « Pour le SGEN, l'acceptation des

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, THERY Irène, *L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième*, Rapport d'étude pour le ministre de l'éducation nationale, laboratoire d'économétrie de l'école polytechnique, juin 1985.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 123.

<sup>3</sup> « A qui profite la liberté ? », *Le Monde*, 10-09-1987.



expériences d'assouplissement mises en œuvre ne peut passer que par la mise en œuvre de ces garanties : priorité d'accueil aux élèves de la zone d'habitation où recrute l'établissement, fixation d'effectifs maximum par établissement ; la mise en place d'une politique de création de bassins de formation, regroupant des établissements offrant aux familles 90% de l'éventail des formations existantes ; la négociation de ces affectations avec une instance multipartite »<sup>1</sup>.

Le SNES ne se satisfait pas de cette situation : « Améliorer les procédures d'affectation dans le cadre de la carte scolaire, cela doit avoir pour but d'améliorer la vie des familles et non de mettre en cause l'hétérogénéité des établissements »<sup>2</sup>. Le syndicat propose alors une série de mesures qui visent à améliorer ces procédures d'affectation : il faut re-découper les secteurs et les districts actuels afin d'éviter la constitution de ghettos dans lesquels seraient enfermés élèves et enseignants, et mettre en place un plan de réduction des inégalités assurant à chaque établissement les moyens nécessaires en enseignants, en options pour permettre la réussite de tous les élèves. Le SNES qui combat la concurrence entre les établissements et la mise en place de la déssectorisation, veillera à ce que partout : « chaque famille bénéficie du droit à l'affectation dans le collège où elle est prioritaire ; les demandes d'affectation dans un autre collège soient toujours basées sur des motifs précis tels que : domicile, cas médical et social, activité professionnelle des parents [...] ; toutes les demandes soient examinées par une commission tripartite. Il n'est pas possible que l'on attribue comme cela s'est produit en 1984-85 des dérogations d'office si des places sont disponibles dans l'établissement demandé ». Puis, le syndicat conclut : « C'est à ces conditions qu'on évitera d'accentuer la polarisation entre « bons » établissements ou ceux jugés comme tels, et collèges à problèmes »<sup>3</sup>.

Le syndicat se montre hostile à une déssectorisation brutale. L'assouplissement des procédures d'affectation dont il s'accommoderait reste conditionné par un souci d'égalité et un refus de la concurrence entre les établissements. Il accepte difficilement l'idée de mauvais établissements comme en témoigne le qualificatif de « jugés comme tels ». De toute évidence, il est très attaché à une certaine idée de l'égalité et ne peut envisager une telle libéralisation. Elle serait la conséquence d'une absence de principes directeurs ou viserait la satisfaction des intérêts particuliers.

Ainsi, ce pas franchi par le ministre de généraliser l'assouplissement de la carte scolaire, en dépit des oppositions syndicales, est lié à la volonté de satisfaire les familles.

---

<sup>1</sup> « Des béquilles pour l'assouplissement », *CFDT-Magazine/ pages spéciales SGEN-CFDT* juin 1987.

<sup>2</sup> « Assouplir la carte scolaire ? », *L'Université syndicaliste*, N°158, 5-03-1987.

<sup>3</sup> *Ibid.*

Cette volonté est confirmée par la note de service du 16 avril 1987 : « Les expériences d'assouplissement des procédures d'affectation des élèves en classe de sixième [...] se sont traduites par une augmentation sensible du taux de satisfaction des familles [...] En outre, la transparence introduite dans le traitement des demandes a été appréciée des familles »<sup>1</sup>. Il semble qu'une différence soit à noter par rapport à la démarche d'Alain Savary. En effet, Robert Ballion<sup>2</sup> en 1982 montrait que le choix d'établissement privé par les parents ne se faisait pas par idéologie, mais plutôt pour s'emparer des établissements les plus côtés ou alors pour faire face à l'échec de leurs enfants dans le secteur public. Aussi peut-on envisager qu'Alain Savary, négociant difficilement avec le secteur privé, tente par des mesures simples, notamment au travers de l'outil que constitue le « projet d'établissement », de restaurer l'équilibre qui existe au détriment du secteur public. En effet, les établissements privés, n'étant pas assujettis à la carte scolaire, bénéficiaient d'un avantage certain par rapport aux établissements publics. C'est probablement en lâchant un peu de lest du côté des contraintes handicapant le secteur public qu'il entend rétablir cet équilibre.

L'assouplissement de la carte scolaire ne prend donc pas la même signification dans les deux cas, c'est du moins l'interprétation qu'en fait André Robert<sup>3</sup>. Dans le cas de René Monory, la satisfaction des familles constitue un critère digne de figurer *au Bulletin officiel de l'éducation nationale*. Dans le cas d'Alain Savary, toujours selon André Robert<sup>4</sup>, il s'agit de rétablir l'équilibre face à une concurrence des établissements privés. Mais il serait abusif de ne pas envisager que la satisfaction des familles est aussi un facteur pris en compte, comme en témoigne une réponse<sup>5</sup> de Bernard Toulemonde à Jean Gasol. En effet, suite à une lettre du directeur-adjoint de cabinet demandant à Bernard Toulemonde des explications à propos de la nécessité d'une étude sur la carte scolaire, le directeur des affaires générales fait part brièvement de ses arguments<sup>6</sup> : « satisfaction des familles » ; « nécessité de préparer la décentralisation » ; nécessité de « diminuer des querelles de frontières de la carte scolaire actuelle ». Mais il est aussi noté que cette « mesure se situe dans la logique des ZEP et des projets d'établissement » et qu'elle est une « affaire longue qui ne sera pas arrêtée ». Ces dernières affirmations, bien qu'écrites vraisemblablement à la hâte et peu développées, ne témoignent-elles pas d'une volonté de laisser les politiques éducatives se traiter à la périphérie, même si le débat est posé par Bernard Toulemonde dans des termes tels que

---

<sup>1</sup> NDS N° 87-114 du 16-04-1987, *op. cit.*

<sup>2</sup> BALLION Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

<sup>3</sup> ROBERT André Désiré, *Action et décision dans l'éducation nationale*, HDR, Paris, L'Harmattan, 1999.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 54.

<sup>5</sup> Note manuscrite portant le titre « Ballion ». 3 SV 64.

<sup>6</sup> Lettre manuscrite portant le titre « Ballion », 3 SV 64.

« l'unité du service public » ? En dépit d'une demande d'étude faite à un chercheur dont la « qualité scientifique est indiscutée », « suspect à l'égard de personne (ou de tout le monde) », selon les propos de Bernard Toulemonde, interrogé par Jean Gazol sur le choix de la personne qui n'est autre que Robert Ballion, ne laisse-t-on pas un principe de liberté s'infiltrer dans la gestion des politiques éducatives ? Cette question peut nous inviter à constater que les mesures prises par les deux ministres ne sont peut-être pas fondamentalement si éloignées l'une de l'autre. Il faut se garder d'interpréter de façon manichéenne les intentions des deux ministres. Cependant, si les archives ne permettent pas de trancher quant aux intentions, les modalités de mise en œuvre de cette procédure par Alain Savary témoignent d'une prudence certaine.

Lors de la première expérimentation, les élèves étaient automatiquement affectés à la sortie du primaire au « collège du secteur », lors de la seconde, les familles sont invitées à exprimer trois vœux d'affectation par ordre de préférence. Ce qui conduit Robert Ballion<sup>1</sup> à recommander de ne pas « instaurer l'obligation de choix ». Ses autres recommandations portent sur la clarification de la procédure, la production d'informations fondant rationnellement le choix et enfin sur la nécessité d'assurer une régulation collective impliquant un accord entre les chefs d'établissement qui les empêche de privilégier l'intérêt de leur établissement au détriment de l'intérêt collectif des élèves. Cependant, dans les deux cas, on sent poindre un principe de liberté qui risque peut-être de mettre en péril celui d'égalité.

Il nous est possible de conclure cette partie relative à l'assouplissement de la carte scolaire en affirmant que cette mesure relève d'une conception de la démocratisation au sens large, celle qui se situe sur l'axe de tension liberté/égalité. Il apparaît que cette mesure en faveur d'une certaine liberté de choix des établissements se fait au détriment des milieux les plus défavorisés. Certes, on peut admettre que, dans le prolongement de l'ouvrage de Robert Ballion de 1982<sup>2</sup>, les parents sont devenus des stratèges capables de choisir au mieux l'établissement de leur choix. Mais à partir de 1985, l'auteur mettait en garde contre quelques dérives possibles notamment celles qui pouvaient conduire à des inégalités entre les établissements. Si l'on considère que la démocratisation du système éducatif consiste à ouvrir aux familles la possibilité de participer aux décisions concernant leurs enfants, il s'agit

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, *Le choix du lycée*, Laboratoire d'économétrie de l'école polytechnique, 1989, MEN, DEP..

<sup>2</sup> BALLION Robert, 1982, *op. cit.*

effectivement d'une mesure démocratique. Cela d'autant plus que les décisions offrent une satisfaction aux parents. Cependant, ne s'agit-il pas d'une liberté, certes accordée à tous, mais que seuls 10% des familles utilisent ? Cette mesure, qui se situe donc dans une acception large de la démocratisation qui valorise la liberté au détriment de l'égalité, semble alors être incompatible avec la démocratisation qualitative qui se donne pour but d'abolir toute corrélation entre origine sociale et filière fréquentée.

Cette décision irait plutôt dans le sens de la *democracy* évoquée par Jean-Louis Derouet<sup>1</sup> qui exigerait davantage de transparence dans la gestion du service public afin de mieux l'utiliser – ou de l'instrumentaliser – pour installer une véritable égalité, celle-ci ne pouvant résulter des contraintes exercées par un Etat centralisateur. Nous pouvons remarquer que la confiance dans un individu rationnel, relayée par une science sociologique fondée sur l'« individualisme méthodologique », triomphe d'une conception déterministe de l'individu qu'une sociologie plus holiste pourrait défendre. A cet égard, il semble que les sciences de tutelle, c'est à dire celles qui étayent ou cautionnent les propositions et actions d'un ministre, ne sont pas sans importance. Il nous faudra donc, dans une troisième partie, questionner la fonction de ces apports scientifiques, mais aussi tenter de comprendre si une telle mesure est suivie d'effets, si elle permet une réduction des déterminismes sociaux dans la réussite scolaire.

## La revalorisation de l'apprentissage : la loi Seguin

Même si l'apprentissage ne concerne notre sujet qu'à la marge puisque notre champ d'étude est circonscrit à l'enseignement secondaire, il est au cœur de la démocratisation du système éducatif. L'apprentissage peut en effet être perçu comme une forme de « déscolarisation » des élèves. Il constitue pour ses détracteurs un retrait des élèves de l'enseignement professionnel qui est partie intégrante de l'Education nationale. Il est une voie de formation parallèle à celle que propose le lycée professionnel et il place cette formation professionnelle sous la responsabilité des entreprises. L'apprentissage modèle donc de l'extérieur les limites d'intervention de l'enseignement professionnel. S'il est parfois perçu comme concurrent du lycée professionnel, il peut être aussi envisagé comme voie de formation complémentaire.

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, « La sociologie des inégalités de l'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacement des questionnements et relance de la problématique » in *Education et société*, N°5, Paris, INRP, 2000.

Il figure de manière récurrente dans les programmes électoraux de la droite. Elle reste très confiante dans cette voie de formation qui a connu un véritable déclin et qu'elle entend restaurer. En effet, comme de nombreuses institutions, l'apprentissage a été atteint par la vague de mai 1968 : de 300 000 adeptes en 1968, il tombe à 160 000 en 1975. En 1986, il conduit quelques 210 000 jeunes de plus de 16 ans au CAP. Dans la *Plate-forme pour gouverner ensemble*<sup>1</sup>, la promotion de l'apprentissage devient une des conditions de l'ouverture de l'école sur l'environnement : « Il faut ouvrir largement l'enseignement secondaire sur ses partenaires extérieurs, c'est-à-dire au premier chef sur les entreprises ».

C'est à Philippe Seguin, ministre des Affaires sociales et de l'Emploi, que revient la tâche, au sein du gouvernement, de diriger la rédaction d'un projet de loi sur l'apprentissage. Dans cette mission, il est assisté par Nicole Catala, secrétaire d'Etat chargé de la formation professionnelle.

Ce projet envisage concrètement deux modifications. Elles relèvent *a priori* d'un même objectif, mais du point de vue de la démocratisation de l'enseignement secondaire, elles ne peuvent pas reposer sur les mêmes arguments. La première consiste à développer cette voie pour les formations et l'attribution de diplômes de niveau V. Elle peut se justifier par le fait que certains élèves sont en situation d'échec et rejettent l'école. Ce qui n'est pas le cas pour la seconde qui envisage de dispenser des formations et d'attribuer des diplômes au delà du niveau V. En ce cas, l'école, qui ne semble pourtant pas avoir failli à ces niveaux, se voit en partie évincée au profit d'une institution parallèle. Il faut noter que jusqu'à présent, seules quelques préparations au diplôme du baccalauréat professionnel ont été menées par la voie de l'apprentissage. Il s'agissait d'expérimentations conduites avec prudence. Elles n'avaient cependant pas été sans poser de problèmes, notamment logistiques.

Pour le gouvernement, l'apprentissage doit être développé indistinctement à tous les niveaux afin de faire face aux nécessités du moment. Il faut diversifier les voies de formation et d'obtention des diplômes. La lutte contre l'échec scolaire, l'objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat doivent conduire à diversifier les voies de formation. Toujours selon les arguments du gouvernement, les exigences économiques invitent aussi à cette revalorisation de l'apprentissage. D'une part, certains CAP ne sont plus en phase avec les besoins de l'économie, ils sont tombés en désuétude au regard des besoins du moment. D'autre part, les jeunes formés au niveau IV poursuivent des études jusqu'au niveau III (DUT ou BTS). De ce fait, les diplômés à ce niveau IV sont peu nombreux, ce qui conduit les

---

<sup>1</sup> UDF-RPR, 1986, op. cit.

entreprises à employer des jeunes « sur-diplômés » dans des tâches qui ne nécessitent pas une formation aussi élevée. Jean-Pierre Adeline, responsable de la formation à l'UIMM, remarque que « ces jeunes sont démobilisés »<sup>1</sup> lorsqu'ils subissent ce déclassement. Il faut donc que l'apprentissage assure une formation à ce niveau. Lutte contre l'échec scolaire et adaptation aux exigences économiques, telles sont donc les deux fonctions reconnues à la voie de l'apprentissage. Cependant, si le développement de cette voie paraît unanimement souhaité par les membres du gouvernement, ils expriment des divergences au sujet des modalités de sa mise en œuvre et de l'ampleur qu'il doit prendre.

Nicole Catala, dès les premières négociations qui ont lieu en février 1987, précise sa position. Elle se prononce globalement en faveur d'une loi, mais elle émet quelques réserves à l'égard de quelques propositions. Dans une lettre<sup>2</sup> adressée au ministre de l'Education nationale, elle affirme : « La promotion de l'apprentissage est souhaitable ». Certaines organisations socioprofessionnelles désirent qu'à l'instar de l'Allemagne, l'apprentissage soit « une filière de formation à part entière ». « L'objectif serait qu'un grand nombre de jeunes mène des études complètes dans le cadre de l'apprentissage, selon un cursus analogue à celui des formations dispensées par l'Education nationale ». Cependant, Nicole Catala attire l'attention sur de nombreuses précautions à prendre avant de proposer un tel projet de loi : « Un tel discours est à la fois irréaliste et dangereux ».

Constatant que les diplômes de l'Education nationale comportent des « exigences théoriques relativement élevées », elle émet des doutes quant à la possibilité de maintenir de telles exigences dans le cadre d'un apprentissage qui durerait 6 ou 7 ans, alors que les jeunes passeraient la plus grande partie de leur temps en entreprise. Les conséquences d'une autre mesure semblent aussi l'inquiéter. Si l'apprentissage est étendu aux niveaux III et IV, l'allongement de la formation ainsi que le relèvement de l'âge d'entrée en apprentissage entraîneront des bouleversements concernant la rémunération des apprentis. La législation du travail devra être modifiée car elle fixe leur rémunération proportionnellement au SMIC. Or une telle modification apparaît difficilement gérable. Les syndicats, de leur côté, s'y opposeront fermement. Ils dénonceront la création d'un « SMIC jeunes ». Par ailleurs, une rémunération attractive risque d'entraîner la désaffection des établissements scolaires de l'Education nationale.

Nicole Catala met donc en garde le ministre quant à la réaction qu'elle estimerait justifiée des personnels de l'enseignement technique, en particulier des lycées professionnels :

---

<sup>1</sup> « Loi sur l'apprentissage : limite d'une réforme », *Le Matin*, 19-02-1987.

<sup>2</sup> « Lettre », 12-02-1987. SEFP/SP/ 0470. C : 19890424.

« Ces derniers, qui se ressentent comme des “laissés pour compte” de l’Education nationale (non sans quelques raisons), sont actuellement confrontés à de sérieux problèmes de stagnation des effectifs d’élèves et de mutation des formations. La promotion de l’apprentissage, traditionnellement perçu comme rival des formations qu’ils dispensent, les inquiète. Il serait pour le moins maladroit de renforcer cette rivalité et plus encore de laisser supposer que l’on remet en cause leur travail et leur efficacité »<sup>1</sup>.

Un autre point d’achoppement mis en évidence par la secrétaire d’Etat est relatif aux incidences qu’une telle loi peut avoir sur les CFA (Centres de formation des apprentis). En effet, l’expérimentation de la délivrance d’un baccalauréat professionnel dans quelques centres a déjà montré ses limites quant au recrutement d’enseignants capables de former à ce niveau. De plus, un effort financier supporté par les Régions devra être fourni, effort d’autant plus important que le nombre d’apprentis est censé augmenter. Les entreprises quant à elles posent aussi des questions. Pourront-elles accueillir les stagiaires en grand nombre ? Disposeront-elles de personnel capable d’encadrer les jeunes ?

Pour conclure, Nicole Catala souhaite que les mesures en faveur de l’apprentissage soient progressives et expérimentées avant d’être éventuellement généralisées. Puis, elle semble saisir cette occasion pour rappeler les revendications des enseignants des lycées professionnels : « Un effort devrait être fait en faveur de leur formation, de leur reconversion... »<sup>2</sup>.

Le ministère semble un instant être assez divisé au sujet de ce projet de loi. Claude Goasgen et Christian Merlin, conseillers techniques auprès du ministre de l’Education nationale, l’en informent d’ailleurs en ces termes : « En définitive, la lettre de Mme Catala exprime une conception très restrictive<sup>3</sup> de l’apprentissage, auquel elle est hostile [...] C’est d’ailleurs ce qu’elle vient d’exprimer publiquement, par des propos que rapporte le journal *Le Matin*, dans un article que vous trouverez ci-joint »<sup>4</sup>.

Les syndicats sont aussi hostiles à un projet de loi qui viserait à développer l’apprentissage. Bernard Toulemonde, directeur des affaires générales, qui a présidé le CEGT (Conseil de l’enseignement général et technique) rend compte à Michel Roger, directeur de cabinet du ministre, des positions de chacun d’eux à l’encontre de ce projet<sup>5</sup>. La FEN, par la voix de M. Pommatau « a fait une déclaration fortement charpentée ». Celui-ci a critiqué la

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> souligné dans la note.

<sup>4</sup> « Note à l’attention de Monsieur le Ministre », 23-02-1987. CAB/5/ N° 839. C : 19890424.

<sup>5</sup> « Note à M. Roger, directeur de cabinet : position des partenaires dans les débats au CEGT et au CSEN », 13-04-1987. C19890424.

méthode car « le Premier ministre l'avait assuré que ce projet de loi ne serait pas une machine de guerre contre l'Education nationale ». Il affirme que « cette promesse n'a pas été tenue. Un système parallèle, concurrentiel avec concurrence déloyale est mis en place par le projet de loi ». Il rappelle que « la FEN souhaite une discussion d'ensemble sur l'enseignement technique et professionnel, débouchant sur une loi cadre » et dans ce cas, « il se déclare prêt à toute discussion »<sup>1</sup>. Le SNETAA et le SNI-PEGC ont adopté la même tonalité. Le SNES, la CGT et FO ont eu un « ton plus violent [...] Aucune organisation, à l'exception de la PEEP, n'a soutenu le projet, même si des nuances étaient perceptibles du côté du SGEN-CFDT et du SNALC »<sup>2</sup>.

Le Conseil économique et social est aussi consulté, le 8 avril 1987<sup>3</sup>. Sa position est rapportée au directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale, Michel Roger, par les deux conseillers techniques, Claude Goasgen et Christian Merlin : « Le CES approuve l'objectif général de rénovation et de modernisation de l'apprentissage »<sup>4</sup> mais il a jugé certaines modifications nécessaires, notamment des garanties au sujet du rôle que doit conserver l'Education nationale en matière de formation professionnelle. Le projet de loi a donc fait l'objet de quelques amendements au niveau de ce Conseil. Ce sont ces quelques garanties qui ont conduit la FEN à voter en faveur de ce projet, mais au grand regret du SNETAA. En effet, nous verrons ultérieurement que ce dernier votera contre le rapport d'activité de la fédération en 1988, contribuant ainsi à mettre en danger la majorité socialiste dans les instances dirigeantes de la fédération.

Les deux conseillers techniques préparant la communication en Conseil des ministres prennent donc acte des modifications réclamées par le Conseil économique et social. Ils mentionnent que le développement de l'apprentissage est un complément des autres voies de formation. Il ne fait pas concurrence à ces deux autres voies de formation que sont l'enseignement technique et la formation en alternance. Puis conformément à l'esprit des intentions initiales du gouvernement, le projet doit rappeler les résolutions suivantes : amélioration de la qualité de l'apprentissage ; élargissement de l'apprentissage à tous les secteurs de l'économie ; acquisition de qualification de niveau V, mais aussi d'un niveau supérieur. Il est signalé que l'apprentissage demeure la première voie de formation professionnelle, distincte de la formation continue. C'est pourquoi les Régions devront établir

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Conseil économique et social, « Projet de loi modifiant le titre premier du livre premier du code du travail relatif à l'apprentissage », séances des 7 et 8-04-1987, JORF, 10-04-1987.

<sup>4</sup> « Communication au Conseil des ministres du 29 avril 1987 », 23-04-1987. CAB 13, MJM/ DP. C: 19890424.



des schémas régionaux de l'apprentissage distincts des schémas de formation continue. Le rôle des partenaires sociaux sera plus important car ils seront étroitement associés à la définition des qualifications préparées par la voie de l'apprentissage.

Le projet de loi est soumis au Parlement. Il est adopté au Sénat le 11 juin 1987, puis est soumis à l'Assemblée nationale le 2 juillet 1987. Cependant, des divergences entre les deux assemblées conduisent la Commission mixte paritaire à tenter une synthèse. Le 9 juillet 1987, Philippe Seguin, à l'Assemblée nationale, félicite la commission mixte paritaire d'avoir réussi cette synthèse<sup>1</sup>.

L'opposition communiste, par la voix de Mme Huguette Jacquin, regrette qu'« une filière concurrente du service public d'éducation »<sup>2</sup> soit instaurée. Cela d'autant plus que l'Etat ne prévoit pas de compensations aux charges nouvelles des régions, alors qu'elles doivent déjà faire face à la remise en état et à la construction des lycées. Une « part trop belle est faite au patronat, qui non satisfait d'avoir la mainmise sur le système de formation, conserve [...] les sous-rémunérations versées aux apprentis... ».

Michel Berson, au nom des socialistes dénonce le fait que cette loi puisse conduire les entreprises à employer des jeunes qui préparent des diplômes et qui seront rémunérés en dessous du SMIC au détriment d'adultes diplômés qui devraient être payés au SMIC.

La droite (UDF et RPR) applaudit les propos de Léonce Deprez se félicitant de l'adoption d'« un tel projet de loi qui va permettre la relance, la revalorisation et la régionalisation de l'apprentissage ».

La loi est promulguée le 2 juillet 1987.<sup>3</sup> Du point de vue de la démocratisation de l'enseignement secondaire, le nœud du débat peut se résumer en ces termes : l'apprentissage peut-il être la seule réponse adaptée à la formation professionnelle des jeunes en difficulté ? Il concerne une population ciblée socialement, celles des jeunes issus des milieux les plus défavorisés, ceux qui sont le plus touchés par l'échec scolaire. Certes, il peut constituer une alternative à l'enseignement professionnel dans les lycées et à la formation par alternance, quand ces voies de formation ont échoué. Mais le risque d'une totale prise en charge de la formation professionnelle par le patronat semble présent. La volonté de démocratiser l'enseignement peut-elle s'accommoder d'une formation répondant à une logique économique immédiate ? Les entreprises peuvent-elles apporter une culture nécessaire à chacun dans le contexte présent ? Les précautions annoncées par le ministre de l'Education

---

<sup>1</sup> « Apprentissage. Transmission et discussion du texte de la commission paritaire », débats à l'Assemblée nationale, 1<sup>ère</sup> séance du 9-07-1987. JORF du 10-07-1987.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 3885.

<sup>3</sup> Loi n° 87-572 du 23-07-1987 relative à l'apprentissage, JORF. (Loi Seguin).

nationale pour qu'une formation digne de ce nom soit dispensée dans les Centres d'apprentissage suffiront-elles ?

Si une coopération entre le monde de l'entreprise et l'école est reconnue nécessaire par tous, elle fait l'objet d'une approche différente par les partis politiques. La gauche accepte à côté du système éducatif, le système de l'alternance, mais elle est très réservée vis-à-vis de l'apprentissage. En revanche, la droite accorde plus de confiance à l'entreprise en matière de formation. Cependant, à cet égard, quelques nuances peuvent être apportées. Nicole Catala s'est opposée ouvertement à certaines dispositions d'un tel projet. Philippe Seguin, lui-même, ne conçoit pas l'apprentissage comme unique moyen de formation<sup>1</sup>. Mais, au regard des débats parlementaires, leur position paraît minoritaire au sein de la droite. Celle du ministre de l'Éducation nationale est d'ailleurs discrète.

Son rôle, lors de cet événement, semble être de s'assurer que les engagements électoraux sont respectés et que leur déroulement s'effectue dans de bonnes conditions. Après avoir mis rapidement en œuvre quelques-unes des propositions de la plate-forme électorale, il devait veiller au bon déroulement de la promotion de l'apprentissage. Désormais, il doit orienter sa politique dans le long terme. Il fait appel à un expert.

## Le plan pour l'avenir de l'Éducation nationale

### *Le rapport Lesourne*

Par une lettre du 15 avril 1987, le ministre charge le professeur Jacques Lesourne de « formuler les questions essentielles qu'il convient de poser, à moyen et long terme, pour préparer l'avenir du système éducatif de notre pays [...] Celles-ci concernent l'ensemble de notre système éducatif, y compris l'enseignement supérieur, et doivent tenir compte tout à la fois de l'influence de l'environnement international, des demandes que la société française peut exprimer et des possibilités de transformation de celles-ci »<sup>2</sup>.

La difficulté et la complexité de la tâche incitent l'auteur à s'entourer de spécialistes du système éducatif. A notre connaissance, les syndicats enseignants ne sont pas convoqués. Il est toutefois fait référence à des enquêtes menées auprès de personnes qui interviennent dans ce système, mais leur anonymat est préservé.

Ce travail se présente comme une synthèse des ouvrages parus et des réflexions menées depuis plusieurs décennies. Largement plus éclairé que les rapports précédents par des

---

<sup>1</sup> « La formation des apprentis : sans cesse sur le métier », *Le Monde*, 3-07-1987.

<sup>2</sup> Lettre du ministre de l'éducation nationale, 15 avril 1987. citée dans le rapport.

connaissances économiques, il n'en reprend pas moins les thèmes sensibles que ces derniers développent : problème du collège unique, hétérogénéité des publics, nécessité du travail en équipe, de rénovation pédagogique, ouverture de l'école sur la société, échec de la démocratisation. A notre sens, ce travail se caractérise, malgré une large référence aux travaux déjà existant sur le sujet de l'école, par sa référence omniprésente aux nécessités économiques. Il semble que le questionnement soit guidé par un pragmatisme que l'on reconnaît communément aux gestionnaires. Ainsi, dans la dernière partie du rapport, « A la recherche des stratégies de changement », peut-on lire : « La méthode de management est aussi importante que l'orientation choisie »<sup>1</sup>. Quant à la démocratisation, si elle est évoquée dans des termes reprenant les analyses et propositions des experts ayant déjà traité le sujet, principalement celles d'Antoine Prost et de Louis Legrand, il n'y a apparemment pas de nouveauté. Toutefois, une « lecture en creux » peut nous inviter à quelques interprétations.

L'auteur affirme qu'afin de « satisfaire à la diversité accrue de la société », l'institution scolaire doit « accepter la concurrence, en son sein et avec l'extérieur [...] En son sein, une saine émulation est nécessaire entre les établissements du second degré, qu'ils appartiennent à l'enseignement public ou à l'enseignement privé [...] A l'extérieur, car il existe des domaines d'éducation et de formation où d'autres acteurs peuvent aussi répondre aux demandes de la société par des services de qualité »<sup>2</sup>. En corollaire de cette mesure, des intervenants extérieurs seraient acceptés sous certaines conditions afin de participer à l'éducation et à la formation. Et s'il s'agit d'une proposition qui se heurte à beaucoup de méfiance, Jacques Lesourne évoque « des incompréhensions réciproques »<sup>3</sup> qui sont un frein à cette nécessité.

Le principe de l'autonomie des établissements semble être la solution. L'analyse que Jacques Lesourne fait du système éducatif se rapproche de celle de Michel Crozier<sup>4</sup>. Ce système est un « système bureaucratique » reposant sur des règles édictées dans les moindres détails, qui régissent très strictement le fonctionnement de l'organisation. Une administration « aveugle et anonyme »<sup>5</sup> a renforcé au cours du temps la bureaucratisation de l'ensemble. Faute d'une administration à visage humain, les enseignants se sont protégés contre l'arbitraire grâce à la réglementation. L'individu perd de son pouvoir propre, pour n'exister qu'au travers d'un groupe auquel il appartient et qui le protège.

---

<sup>1</sup> LESOURNE Jacques, 1987, *op. cit.*, page 235.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 331.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 331.

<sup>4</sup> CROZIER Michel, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil, 1985.

<sup>5</sup> LESOURNE Jacques, 1987, *op. cit.* page 332.

L'autonomie des établissements constitue alors un palliatif possible à ce dysfonctionnement. Dans un système bureaucratique sclérosé, incapable de réagir à la demande sociale et aux évolutions de la société, dans lequel s'opposent des groupes de pression, l'autonomie doit conduire localement à résoudre des problèmes jusque là non résolus.

Les acteurs locaux, les parents d'élèves, entre autres, pourront se constituer en forces de proposition utiles et en indispensables contrepoids. Mais cette autonomie suppose aussi que des responsables assument des orientations et mesures prises dans le cadre d'établissements autonomes. Le chef d'établissement se doit dans cette logique d'être investi de véritables pouvoirs décisionnels et pour asseoir sa légitimité auprès des enseignants, il doit suivre une formation. Cela suppose qu'il soit évalué et susceptible d'être sanctionné de manière positive ou négative.

C'est toute l'administration centrale qui doit changer de comportement. Au lieu de préciser dans le détail les actions poursuivies, elle doit définir les objectifs poursuivis dans des « directions générales »<sup>1</sup>. Elle doit apprendre à piloter le changement. La création de la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) doit apporter des informations et permettre d'évaluer le fonctionnement de cette nouvelle organisation.

Cette proposition d'une nouvelle organisation sur la base des analyses de Michel Crozier est propre à engendrer des bouleversements. La prise en compte de la diversité des conditions sociales des élèves mais aussi des nécessités économiques constitue la finalité de ce changement. Le contrôle, d'une manière générale *a posteriori*, des actions engagées devrait libérer les initiatives. L'auteur fait toutefois référence aux dérives éventuelles d'un tel mode de fonctionnement, et il recommande la prudence, invitant à procéder par étapes successives.

La prudence recommandée est aussi présente dans la formulation même des procédures à engager. Aucune mesure de type administratif n'est proposée. Il s'agit pour l'essentiel de principes ou d'orientations à mettre en œuvre et Jacques Lesourne revendique cette méthode. Cependant, c'est la traduction de ces principes qui risque de poser problème, aux organisations syndicales notamment. Ainsi, lorsqu'il affirme : « le ministère ne devrait-il pas s'efforcer de montrer, par des mesures précises, sa volonté d'accroître les marges de manœuvre des enseignants au sein de leur établissement ? »<sup>2</sup>, qu'entend-il exactement ?

S'agit-il de la rémunération au mérite, selon la terminologie employée par les syndicats détracteurs de cette hypothèse, puisqu'il est fait référence aux « qualités

---

<sup>1</sup> LESOURNE Jacques, 1987, *op. cit.* page 302.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 328.

individuelles des enseignants »<sup>1</sup>? S'agit-il d'une prise de distance par rapport à des programmes nationaux ? Si tel était le cas, dans quelle mesure cet écart serait-il souhaitable ? A l'issue de cette analyse et de ces propositions de principes, autant de questions et de doutes gagnent les syndicats. Mais pour l'instant, il revient au ministre de mettre en œuvre les propositions qu'il juge recevables ou possibles dans le court espace de temps qui lui reste avant les élections présidentielles.

### *Les orientations générales*

Le 15 décembre 1987, lors d'une conférence de presse, René Monory rend public son *Plan pour l'avenir de l'éducation nationale*<sup>2</sup>. Ce plan a fait l'objet de travaux préparatoires au sein de la DEP (direction de l'évaluation et de la prospective) que le ministre a créée et intégrée dans l'administration centrale en février 1987. Elle se substitue au Service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation, et le fait qu'elle devienne une direction témoigne d'une volonté de se doter d'instruments de gestion au plus près du cabinet du ministre. Cette création de la DEP, sous la direction de Jean-Pierre Boisivon, témoigne donc d'une certaine volonté de transformer la gestion du système éducatif. Le rapport Lesourne que nous avons cité précédemment et qui a contribué à enrichir ce plan est aussi remarquable de ce point de vue. Il dénonce une gestion bureaucratique à laquelle doit se substituer une plus grande autonomie des acteurs corrigée par une planification souple et par une évaluation permanente.

L'intérêt de ce plan, au regard de notre sujet, réside dans l'étude des conditions de développement du système éducatif, mais aussi dans la volonté de transparence qui s'en dégage. Avant d'ouvrir un « grand débat national »<sup>3</sup> sur l'avenir du système éducatif, René Monory diffuse les données prospectives établies par la DEP sur minitel, afin de « permettre aux instituteurs, aux professeurs, aux chefs d'établissement, aux parents d'élèves, aux partenaires du monde économique et social, d'approfondir le débat autour d'un projet pour l'avenir de l'école qui est aussi, par nature, l'avenir de la France »<sup>4</sup>.

René Monory trace les grandes lignes des fondements qui guident son plan : « Vision de l'homme, parce que si ce projet a des ambitions et des implications d'ordre économique et international, il est d'abord centré sur la dignité et la promotion de tous : qu'il s'agisse des jeunes, auxquels doivent être assurées une véritable égalité devant la transmission des savoirs

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 328.

<sup>2</sup> Ce plan est cité intégralement dans *Les cahiers de l'Education nationale*, janvier 1988.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

et la plus grande diversité des chances d'accomplissement et d'épanouissement individuels, qu'il s'agisse des personnels du système éducatif, dont la nation doit reconnaître sans réserve la noblesse de la mission... »<sup>1</sup>. De ce point de vue, les fondements de la démocratisation qu'il propose peuvent se situer dans le prolongement de ceux que ses prédécesseurs ont affichés. Égalité devant le savoir, diversité des chances d'accomplissement et d'épanouissement individuels, dignité et promotion de tous sont autant d'objectifs que chacun des ministres précédents a souhaité mettre en oeuvre.

En revanche, les moyens proposés par le ministre semblent différents de ceux des ministres précédents. Il considère d'ailleurs son action comme une « thérapeutique »<sup>2</sup> : « Les éléments les plus apparents – arrêt du recrutement des PEGC, création des statuts de maîtres-directeurs – en sont les plus connus. Mais, sans éclat, d'autres ont été mis en place [...] comme l'élaboration d'une politique d'encadrement »<sup>3</sup>. En effet, une direction des personnels d'inspection et de direction a été créée dans le but de réguler une autonomie des établissements que le ministre souhaiterait développer. La déconcentration du pouvoir au niveau des rectorats et des inspections académiques participe aussi de ce phénomène, elle doit accompagner la décentralisation engagée par les socialistes. A une régulation centrale doit succéder une régulation plus périphérique qui doit néanmoins rester sous contrôle de l'Etat. René Monory explique qu'il entend développer encore cette gestion à la périphérie : « Seules la diversité et la créativité peuvent répondre à l'hétérogénéité et à la complexité. Or, la diversité et la créativité ne se gèrent pas du centre, mais de la périphérie. La déconcentration des responsabilités a vu son rythme s'accélérer depuis dix huit mois [...] Mais il faut aller au-delà, transférer les capacités d'initiatives... »<sup>4</sup>.

La démocratisation de l'enseignement secondaire devient en partie une affaire de gestion. Ce sont les nouvelles modalités de gestion qui doivent libérer la créativité et la diversité, seuls moyens de prendre en compte la diversité des publics d'élèves. De ce point de vue, il semble que ce plan pose des questions et propose des solutions qui ont le mérite d'être d'une grande clarté pour la plupart des personnels de l'éducation. Le ministre semble vouloir donner l'impression que se met en place un véritable « pilotage du système » et surtout, que celui-ci est rendu compréhensible et transparent. C'est la première fois, à notre connaissance, que sont rendues publiques dans un simple document de telles données prospectives. Partant des modifications nécessaires de la structure du système éducatif, le plan décrit les

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

transformations des formations qui doivent être dispensées, puis il envisage quelques moyens à mettre en œuvre, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants.

### *Les moyens envisagés*

Notons d'emblée que l'objectif des 80% d'élèves d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat est revu à la baisse. Il s'agit désormais de 74% des élèves d'une classe d'âge. Des simulations ont été réalisées et ont « dû être abandonnées car elles entraînaient des ruptures majeures à différents niveaux du système d'enseignement secondaire »<sup>1</sup>. Les conditions semblent favorables pour que cet objectif des 74% soit réalisé : « la capacité du système à maintenir les accélérations fortes depuis 1984 » est remarquée ; « le niveau de formation des parents », résultant d'un effort constant depuis une trentaine d'années, ne peut que concourir à prolonger la scolarisation des enfants ; « l'effet d'annonce » ( de Jean-Pierre Chevènement) a stimulé l'ambition des familles.

Quelques données peuvent alors illustrer les intentions de ce plan. 585 000 jeunes (74%) doivent accéder au niveau IV en 2000 contre 330 000 (42%) en 1986. A l'opposé, 205 000 (26%) doivent quitter l'école sans qualification ou avec un niveau V contre 460 000 en 1986 (58%). 470 000 ( 60%) doivent obtenir le baccalauréat contre 270 000 ( 33%) en 1986. Malgré la baisse démographique, l'enseignement secondaire doit scolariser 5 850 000 jeunes en 2000 contre 5 500 000 à la rentrée 1987. Les lycées généraux et technologiques vont voir leurs effectifs croître de 31%, l'enseignement professionnel de 13% tandis que l'effectif des collèges doit baisser de 4%.

Ce qui mène à la conclusion suivante : « Si cette politique n'était pas mise en œuvre, la seule évolution démographique entraînerait une diminution des effectifs de l'ordre de 200 000 élèves. C'est donc 550 000 jeunes supplémentaires qui seront scolarisés dans l'enseignement secondaire à l'horizon 2000 »<sup>2</sup>.

Ainsi, la configuration de l'enseignement secondaire, qui se fixe pour objectif 74% d'une classe d'âge au niveau IV, entend faire l'objet d'une gestion rigoureuse et par conséquent réaliste. Son économie s'articule autour de trois pôles : la quasi-disparition des filières d'échec (les orientations en CPPN et CPA qui représentent 5% d'une génération doivent passer à 0,5% ) ; le renforcement progressif de la filière générale (les passages de 5<sup>ème</sup> en 4<sup>ème</sup> augmentent de 6 points et ceux de 3<sup>ème</sup> en seconde de 3 points. Les élèves de troisième

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

technologique poursuivent davantage dans la filière générale. Une augmentation de l'ordre de 5% est prévue. Les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> préparatoires au CAP doivent disparaître progressivement au détriment des 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques); L'entrée en baccalauréat professionnel s'établit à 43% au détriment des sorties vers la vie active. Elle est rendue possible par les passages en CAP des élèves de troisième technologique qui sont ramenés de 73% à 24% au profit des BEP qui progressent de 12 à 62% . C'est donc sur la réussite du baccalauréat professionnel que doit se jouer dans une large mesure l'objectif des 74%. Ils doivent accueillir 227 000 jeunes en l'an 2 000.

Cette programmation d'une transformation progressive de la structure du système éducatif doit conduire à une démocratisation de l'enseignement secondaire. « Les filières d'échec » doivent être réduites ou disparaître. Le niveau global de formation doit s'élever. Ainsi, dans cette perspective des 74% d'une classe d'âge au niveau IV, le but du premier cycle de l'enseignement secondaire, le collège, se transforme à l'image de celui de l'école élémentaire. Il doit désormais préparer à la réussite d'études dans le second cycle.

Mais cette évolution que ne renieraient pas les ministres de gauche n'est rendue possible qu'à la condition que les moyens correspondant soient accordés. Et un recrutement massif d'enseignants s'avère nécessaire. La question de la qualité de leur formation devient problématique. Notant une baisse du niveau de la qualité des enseignants dans certaines disciplines, le ministre entend mener une « politique dynamique des rémunérations des carrières »<sup>1</sup>. En permettant certaines promotions de carrière, le ministre entend rendre attractive la profession. C'est aussi au niveau de l'enseignant que se joue la qualité de l'enseignement. La confiance avouée et même revendiquée dans l'individu étant caractéristique des principes qui sous-tendent les politiques de droite, il convient donc de le stimuler. Pour cela, « la promotion dans des classes de débouchés perdrait toute signification si elle devait prendre en compte l'ancienneté de manière excessive [...] Le système d'évaluation devra donc être revu de façon à privilégier l'ensemble des critères d'exercice du métier [...] Parallèlement à l'évaluation pédagogique traditionnelle par les corps d'inspection, l'évaluation par les chefs d'établissement va revêtir une importance accrue »<sup>2</sup>. Ce qui signifie un plus grand pouvoir de décision accordé aux chefs d'établissement et une « mission d'encadrement nouvelle » à laquelle s'ajoute une « récompense de la réussite »<sup>3</sup>. Ce que les syndicats enseignants, le SNES, le SNI-PEGC et le SGEN ne manquent pas de traduire en

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*



regain d'autorité pour les chefs d'établissements et en « rémunération au mérite » pour les enseignants.

Les leviers de la démocratisation passent alors pour le ministre par des mesures auxquelles les syndicats sont opposés. Le SGEN est plutôt partisan d'un pouvoir exercé collégialement par les équipes enseignantes, dans la ligne autogestionnaire de ses revendications. Il refuse toute idée d'inspection. Le SNES, quant à lui, n'est pas opposé au principe de l'inspection, mais demande des garanties à son sujet. Ce point d'achoppement est alors considéré par le ministre comme un « pari à prendre [...] Il faudra le gagner »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, l'expérience de désectorisation déjà engagée doit se poursuivre. Le ministre entend « affirmer la liberté de choix de l'établissement ». Celle-ci devant s'exercer à deux niveaux : entre établissements publics et privés, et entre établissements publics. On peut noter que cette suggestion, que l'on avait rencontrée au détour de la campagne électorale, reconduite dans ce plan, constitue un motif d'insatisfaction supplémentaire du côté de certains syndicats enseignants.

Au final, ils restent relativement dubitatifs face aux propositions du ministre. Bien que ce plan paraisse pragmatique et surtout témoigner d'un souci de bonne gestion, il est potentiellement porteur de trop nombreuses et inacceptables dérives, pour remporter l'adhésion des syndicats.

Mais René Monory n'a pas le temps de mener le débat à son terme, les élections présidentielles de mai 1988 donnant la victoire à l'opposition. Lionel Jospin lui succède et va s'engager dans la voie d'une loi d'orientation.

## Bilan

Une certaine continuité dans les objectifs annoncés est à noter par rapport à la politique du ministre précédent. L'objectif des 80% d'élèves au niveau du baccalauréat est certes réduit à 74%, mais les baccalauréats professionnels et les rapprochements écoles-entreprises sont maintenus, de même que les programmes du collège proposés par Jean-Pierre Chevènement. « Les filières d'échec » voient leur disparition programmée et une valorisation des orientations positives est projetée. Il s'agit donc d'envisager une démocratisation qualitative de l'enseignement secondaire. Ce que ne renieraient pas les ministres précédents. Et cela d'autant moins que cette programmation est incluse dans un plan qui se veut clair pour

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

chacun des protagonistes du système éducatif. Ce plan montre d'ailleurs sans équivoque la transformation envisagée de la structure du système éducatif et la volonté de gérer, de prévoir, notamment au moyen de simulations entreprises par la DEP, cet objectif que l'on assigne au système éducatif.

Cependant, c'est au niveau des moyens mis en œuvre que le ministre marque une différence avec ses prédécesseurs. La désectorisation, la suppression du recrutement du corps des PEGC marquent cette distinction. De même, le projet d'élargissement de l'autorité des chefs d'établissement, ainsi qu'une « rémunération au mérite » des enseignants laissent les syndicats dans le doute quant à l'effet de ces mesures sur une démocratisation qualitative de l'enseignement secondaire. Permettraient-elles réellement, de même que la suppression du recrutement du corps des PEGC et que la désectorisation étaient supposées le permettre, de lutter contre l'échec scolaire et son déterminisme social, d'instaurer une « égalité réelle » ?

Ces moyens, à l'état de projet pour certains, mis en œuvre pour d'autres, sont soutenus par des fondements idéologiques assez clairs, notamment la confiance *a priori* dans l'individu que l'on estime fondamentalement responsable et qu'il faut davantage responsabiliser. Ainsi, la suppression du recrutement du corps des PEGC, symbolique - par la place qu'elle entend redonner à la qualité des savoirs - et stratégique - par l'affaiblissement qu'elle provoque dans la tendance majoritaire de la FEN - tend-elle à stigmatiser la responsabilité de tout un corps dans le problème de l'échec scolaire. Le projet de « rémunération au mérite » des enseignants et d'élargissement du pouvoir des chefs d'établissement participe aussi d'une croyance dans « une thérapeutique »<sup>1</sup> qui constitue une sorte de pari sur la responsabilisation accrue des acteurs. La loi en faveur de l'apprentissage, qui témoigne d'une confiance dans l'initiative individuelle des entrepreneurs en matière de formation professionnelle, relève vraisemblablement de ce principe.

A ce pari sur la responsabilité de l'individu s'ajoute une autre dimension, elle aussi fondatrice de l'idéologie qui sous-tend l'action du ministre. Il s'agit de la concurrence, notamment de celle qui devrait s'installer entre des établissements plus autonomes. Déjà envisagée dans la plate-forme électorale<sup>2</sup>, puis revendiquée dans le rapport Lesourne parce qu'elle entraînerait une « saine émulation »<sup>3</sup> entre les établissements, elle n'a pas le temps d'être concrétisée. Probablement parce qu'une certaine prudence s'impose à quelques mois des élections présidentielles. Certes, l'autonomie des établissements, en partie corrélée au

---

<sup>1</sup> « Plan pour l'avenir de l'Éducation nationale », 1988, *op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> LESOURNE Jacques, 1987, *op. cit.* page 331.

« projet d'établissement », a déjà été mise en place sous le ministère d'Alain Savary. Il s'agissait, dans le cas des ZEP comme dans celui des collèges en rénovation, d'adapter l'école, dans un cadre national, aux particularités des élèves. L'objectif était de lutter contre l'échec scolaire, mais en aucun cas la concurrence n'a été citée comme moteur de la démocratisation. Deux interprétations partisans des différences entre ces politiques, excessives chacune à sa manière, sont alors possibles. La première noterait une distinction fondamentale entre ces deux conceptions de l'autonomie, en envisageant celle d'Alain Savary comme désireuse d'apporter une aide adaptée aux élèves en difficulté et celle de René Monory comme encourageant une concurrence aveugle en face d'élèves en difficulté. La seconde interprétation tendrait à montrer une certaine continuité entre la gauche et la droite. Elle admettrait que cette forme de décentralisation<sup>1</sup> engagée par Alain Savary est déjà un pas en direction de cette concurrence, la politique du « projet » constituant déjà une forme de libéralisation du système éducatif. La première interprétation entendrait marquer une nette distinction entre les fondements des politiques de droite et de gauche, la seconde prétendrait que les mesures prises par la gauche peuvent faire le lit de celles de droite.

La liberté est aussi un principe qui sous-tend chez le ministre la volonté de démocratiser le système éducatif. La désectorisation qui consiste à laisser aux parents le choix des établissements est révélatrice de cette croyance dans la liberté comme principe régulateur d'un système. Elle s'inscrit plutôt dans une acception large de la démocratisation. Cette valorisation de la liberté, au détriment d'une contrainte dont nous avons évoqué le fait qu'elle pourrait garantir une certaine égalité, s'inscrit probablement dans une dynamique contraire à la démocratisation qualitative, tout au moins telle que la conçoivent les deux ministres de gauche auxquels il succède.

La configuration que prend la démocratisation sous le ministère de René Monory prend des caractéristiques originales. Responsabilité, concurrence et liberté sont des principes qui doivent guider des décisions ayant pour but de démocratiser l'enseignement secondaire.. Mais le plan proposé par le ministre visant à mettre un terme aux « filières d'échec », dont on sait qu'elles concernent particulièrement les milieux les plus défavorisés, peut probablement s'inscrire dans la volonté de démocratiser qualitativement le système. En ce cas, c'est bien

---

<sup>1</sup> Le terme de décentralisation est, d'un point de vue juridique, injustement évoqué lorsqu'il s'agit de l'autonomie accordée aux établissements, car cette autonomie ne relève pas en totalité du transfert de la gestion des établissements aux collectivités territoriales. Elle relève de la création des EPLE (Etablissements publics locaux d'enseignement). Le chef d'établissement reste en effet un représentant de l'Etat, ce qui implique que l'autonomie est aussi envisageable sous l'angle de la déconcentration. Cependant, dans le langage courant, cette assimilation est courante.

l'égalité réelle qui triompherait de l'égalité formelle. Cependant, ce plan n'est pas mis en œuvre et les seules décisions concrétisées sont celles qui valorisent la liberté.



## Bilan des politiques successives

Nous avons annoncé en début de cette première partie que les initiatives prises par Alain Savary allaient progressivement tomber en désuétude. Certes, quelques intentions et actions semblent prolonger sa politique. La volonté de juguler l'échec scolaire est toujours présente. La proposition d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, qui figurait au titre de son « testament pédagogique », est relancée par les deux ministres qui lui succèdent. Cependant, un changement de ton s'opère au long de ces trois ministères. Il s'agit dans une certaine mesure de perpétuer l'objectif de démocratisation, mais selon des principes et des convictions bien différents. Les principes initiaux qui sous-tendaient la démocratisation qualitative entrent en concurrence avec ceux d'une démocratisation au sens plus large. En effet, la modernité politique dans laquelle évolue l'Etat-providence s'accompagne d'une valorisation de la liberté au détriment d'une certaine égalité, d'une place toujours plus importante faite aux particularismes au détriment d'une universalité garante d'une certaine égalité et enfin, d'une égalité réelle qui voudrait supplanter progressivement une égalité formelle. Cependant, ces principes triomphants entrent en tension avec l'autre pôle auxquels ils sont confrontés. C'est la gestion de ces tensions par les ministres, le primat qu'ils accordent à l'un des pôles, en fonction de leurs convictions mais aussi des contextes qu'ils traversent, qui met un terme à une mise en œuvre inédite de la démocratisation qualitative.

La « rénovation des collèges » et la « politique des ZEP » qui sont, de notre point de vue, deux actes emblématiques de la prise en compte de la diversité des élèves grâce à des mesures de « discrimination positive » n'ont pas survécu aux changements successifs de ministres. Nous l'avons vu, Jean-Pierre Chevènement, après l'échec du SPULEN, dans un contexte défavorable aux innovations pédagogiques et dans lequel l'école publique est mise en cause, rompt avec les intentions initiales d'Alain Savary. Le « projet » qui devait constituer un moyen de gestion de ces innovations est absent des discours du ministre. Or, ces initiatives, rénovation des collèges et politique des ZEP, ne sont évidemment viables que dans ce cadre. Ce qui conduit Bruno Cogez<sup>1</sup> à prétendre que Jean-Pierre Chevènement n'avait « peut-être pas compris » ce qu'étaient les ZEP. Mais à propos de la rénovation des collèges, le terme de « projet » n'est pas cité davantage. C'est probablement parce que le « projet » est emblématique d'une politique à laquelle le ministre est opposé. A propos du principe d'égalité

---

<sup>1</sup> COGEZ Bruno, 1997, *op. cit.* page 154.

et des tensions qu'il occasionne, la valorisation de l'égalité réelle n'est pas niée par Jean-Pierre Chevènement. Il y adjoint la question du mérite. Ce qui nous conduit à déduire que sa politique est peut-être davantage sous-tendue par le pôle de l'égalité formelle. Mais c'est aussi parce qu'il n'est pas partisan de la particularisation de l'action de l'Etat, et encore moins d'une particularisation qui laisserait échapper tout contrôle à l'Etat central, qu'il revient à une réglementation plus centralisée et que l'on peut envisager qu'il valorise une égalité plus formelle.

Il faut remarquer que Jean-Pierre Chevènement est appelé pour pacifier une situation difficile. L'engagement non tenu de créer le SPULEN a déçu une partie de l'électorat de gauche : les partisans d'une laïcité dure, les membres du CNAL notamment. Par ailleurs, l'école publique est victime d'une critique sans précédent. L'incompétence de certains de ses enseignants et une pédagogie qui mettrait en péril les savoirs seraient responsables de l'échec scolaire. Or, si les enseignants visés, les PEGC, voient leur formation confortée, le « projet » qui permet des initiatives pédagogiques n'est plus recevable en ces termes. Il faut revenir au savoir disciplinaire, seul véritable moyen d'émanciper les individus. L'Etat en est le plus fidèle gardien. C'est ce qui ressort des programmes de collège que met en place Jean-Pierre Chevènement qui, en dépit de quelques concessions, laissent peu de place aux initiatives des enseignants.

On le comprend donc, c'est un contexte précis qui appelle une réponse particulière d'un ministre dont la presse admet qu'il réconcilie les Français avec leur école. Cependant, force est de constater que les deux mesures emblématiques de la politique initiale d'Alain Savary ont perdu de leur vigueur. Le retour à un contrôle des savoirs de même que la volonté de leur conserver un certain niveau d'exigence sur l'ensemble du territoire ont sonné le glas du « projet » et par conséquent, de la rénovation des collèges et de la politique des ZEP. Une question demeure cependant : les causes de cet abandon sont-elles à chercher dans une réponse particulière et très personnelle du ministre ou sa réponse est-elle en adéquation avec les attentes des Français ? Il est difficile de présumer de l'attente de ces derniers en termes concrets. Il conviendra dans une troisième partie de tenter de comprendre à qui profitent effectivement de telles mesures. Ce que nous pouvons simplement affirmer, à ce stade de notre travail, c'est que le plus farouche opposant à cette politique du projet et de l'innovation pédagogique, excepté le SNALC, est le SNES. Il semble donc que le ministre, s'il s'est inspiré des travaux du club République moderne, propose des mesures très proches de celles que préconise le SNES. Une convergence de pensée est évidemment remarquable entre le courant UA et le CERES.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la tendance UA, proche du parti communiste, est très attachée à une certaine régulation centrale des politiques éducatives. L'égalité de conditions des élèves, tant sur le territoire que d'une filière à l'autre, ne peut être assurée que par un Etat garant de formations et de savoirs exigeants. Les « projets » et toutes les innovations pédagogiques qui les accompagnent constituent une dérégulation qui risque insidieusement de limiter certaines exigences à l'égard des élèves issus des milieux les plus défavorisés. Jean-Pierre Chevènement se situe dans cette ligne de pensée. Sa conception jacobine de l'Etat l'invite à penser que l'émancipation des citoyens et leur formation professionnelle doivent être garanties par une certaine autorité du pouvoir central sur la gestion du système éducatif.

Le souci d'égalité réelle prévalait jusque là. La « discrimination positive » devait permettre d'assurer une égalité des conditions, une égalité de réussite de tous les jeunes Français, parce qu'elle entendait compenser des inégalités sociales initiales. Or c'est une autre question qui est ici posée et qui met en doute les principes mis en valeur par Alain Savary. Cette prise en compte des différences ne risque-t-elle pas de porter atteinte à une école qui se doit d'offrir les mêmes garanties à chacun ? En particularisant son action, l'école ne met-elle pas en danger son unité ? Le risque apparaît peut-être d'accentuer un phénomène déjà existant, l'amplification des différences d'un établissement à un autre, d'une zone à une autre. Ce serait donc la fonction initiale de l'école, celle qui permet de « faire société » parce que tous les élèves doivent apprendre à devenir égaux en son sein, qui perd sa vocation profonde.

Un autre axe d'analyse pourrait apparaître à partir d'une distinction faite par Robert Castel<sup>1</sup>. En effet, le sociologue distingue deux types ou deux « générations » de politiques dans l'intervention de l'Etat. Il les qualifie de « politiques d'intégration » et de « politiques d'insertion ». Les premières entendent assurer aux citoyens les conditions de vie nécessaires pour qu'ils puissent jouir réellement des biens de la société. Elles sont « animées par la recherche de grands équilibres, l'homogénéisation de la société à partir du centre. Elles procèdent par directives générales dans un cadre général »<sup>2</sup>. Les secondes apparaissent au début des années 1980, lorsque les premières montrent leurs limites en cessant d'apporter des réponses aux problèmes posés. Elles obéissent à une logique « de discrimination positive : elles ciblent des populations et des zones particulières de l'espace social, et déploient à leur intention des stratégies spécifiques »<sup>3</sup>. Jean-Pierre Chevènement semble bien revenir à la

---

<sup>1</sup> CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Folio essais, 1995.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 675.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 676.



première des deux générations. La présence forte d'un Etat central qui intervient pour démocratiser l'enseignement secondaire est censée limiter les initiatives locales et la particularisation de l'action de l'Etat qui ciblerait des populations particulières. Cependant, peut-on pour autant évoquer une absence de volonté de démocratiser qualitativement l'enseignement secondaire ?

La création des baccalauréats professionnels et une certaine exigence relative à des savoirs diversifiés, clairement définis et circonscrits – comme elle aurait pu se révéler si la proposition de Jean-Pierre Chevènement de rétablir les anciennes filières au niveau du baccalauréat avait abouti - ne relèvent-elles pas aussi d'une forme de prise en compte des particularités des élèves ? La démocratisation qualitative qui entend mettre un terme à toute corrélation entre origine sociale des élèves et filière fréquentée ne peut-elle pas être envisagée en ces termes ? Si tel était le cas, nous pourrions envisager qu'une certaine égalité formelle, assurée par un contrôle assez strict de l'Etat au niveau des établissements et des savoirs enseignés concourt aussi à une démocratisation qualitative. Cependant, nous n'en sommes, à ce stade de notre travail, qu'à l'étude de principes et de convictions qui conduisent à des décisions. Dans une troisième partie, nous ferons appel à des données scientifiques pour tenter de mesurer ce que des décisions sous-tendues par l'une et l'autre des égalités apportent au regard de la démocratisation qualitative. Pour l'instant, remarquons simplement que Jean-Pierre Chevènement, appelé dans un contexte particulier, met un terme à une certaine conception de la démocratisation qualitative qu'avait mise en place Alain Savary. Il rompt dans une certaine mesure avec la politique éducative de la gauche du début des années 1980.

Quant à l'action de René Monory, elle peut présenter une certaine continuité avec la politique de Jean-Pierre Chevènement et celle d'Alain Savary. La volonté de mettre un terme aux filières d'échec est commune aux trois ministres. René Monory programme avec un certain réalisme les ambitions de son prédécesseur, peu soucieux dit-on, des questions d'intendance. L'objectif des 80% d'élèves d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat est ramené à 74%, le développement des baccalauréats professionnels doit y concourir et la disparition progressive des classes de relégation est envisagée selon un plan qui prend en considération les nombreuses transformations qui résulteraient de tels objectifs, tant au niveau de la gestion des personnels que des moyens financiers à mettre en œuvre.

Mais le ministre n'a pas le temps de mettre son plan en application. Les élections présidentielles suivies des élections législatives reconduisent la gauche au pouvoir. Les seules actions remarquables du ministre, celles que nous avons évoquées dans le déroulement des

événements, sont l'arrêt du recrutement des PEGC et la déssectorisation. Ce que la critique ne manque pas de juger insuffisant au regard des problèmes posés par le collège.

Ces deux mesures apparaissent en effet loin de pouvoir apporter de véritables réponses aux problèmes posés par la démocratisation qualitative. Le ministre semble situer son action sous les auspices d'une forme de démocratisation au sens large. Certes, il fait part de sa volonté de faire réussir tous les élèves et de la nécessité de diversifier les enseignements. Il fait donc référence à une forme de démocratisation que l'on pourrait appeler qualitative. Ceci étant, elle ne saurait limiter la liberté même lorsque celle-ci met en question une certaine égalité ou une certaine équité. La déssectorisation, par exemple, garantit la liberté des parents d'élèves au détriment d'une certaine égalité de traitement des élèves. Cette démocratisation qui tend à valoriser la liberté de l'individu entre alors en concurrence avec une égalité souhaitable pour concrétiser l'objectif de démocratisation qualitative.

Le ministère de René Monory vient donc, après celui de Jean-Pierre Chevènement, mettre un second coup d'arrêt à la politique d'Alain Savary. Les intentions initiales de la gauche du début des années 1980 semblent, en 1988, être tombées en désuétude.







## L'ÉCHEC D'UNE RELANCE

### Contexte

Alors que le premier septennat a vu progressivement s'étioler la politique d'Alain Savary, le début du second septennat voit apparaître une relance de cette politique. Le 12 mai 1988, à la suite aux élections présidentielles, Lionel Jospin devient ministre d'Etat, de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. Il renoue avec la politique d'Alain Savary. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 confère un statut légal à des décisions qui étaient restées à l'état expérimental sous le ministère de ce dernier. Le « projet d'établissement » qui consacre une certaine autonomie de l'établissement est rendu obligatoire pour tous les établissements. Rappelons qu'Alain Savary ne l'avait pas rendu obligatoire. C'est sur la base du volontariat que les établissements élaboraient des projets. Ces derniers étaient cependant une condition nécessaire pour que les collèges soient considérés « en rénovation » ou qu'ils obtiennent le label ZEP et par conséquent qu'ils disposent de moyens supplémentaires. Lionel Jospin ne relance pas la rénovation des collèges, mais il réaffirme sa volonté de poursuivre la politique des ZEP. Par l'obligation faite à chaque établissement d'élaborer son projet, il entre dans un processus qui doit conférer une certaine autonomie à chaque établissement afin d'adapter l'école à la diversité des publics scolaires.

Les fondements de ses décisions relèvent de la volonté de mettre en œuvre une « égalité réelle ». Il s'agit d'un principe qui s'appuie sur une politique de « discrimination positive » et qui repose sur une particularisation de l'action de l'Etat. Si l'on se réfère à un cadre global d'analyse des politiques publiques, on peut admettre que les mesures générales, prises dans un cadre national, qui devaient permettre à chacun de jouir des biens de la société, n'ont pas permis de lutter contre les inégalités avant les années 1980. C'est la raison pour laquelle un certain pouvoir de décision a été délégué à l'échelon local afin que soient ciblées des populations défavorisées auxquelles il convenait d'apporter des compensations. Nous avons déjà évoqué, à ce propos, ce que Robert Castel<sup>1</sup> nomme le passage des « politiques d'intégration » aux « politiques d'insertion ». La politique conduite par Alain Savary relevait de ces dernières. Mais elle a été abandonnée par les deux ministres qui lui ont succédé :

---

<sup>1</sup> CASTEL Robert, 1995, *op. cit.*

Jean-Pierre Chevènement revenant globalement à une politique d'intégration, René Monory étant davantage sensible à un certain principe de liberté. Lionel Jospin fait le choix de revenir à une politique d'insertion.

Il valorise l'« égalité réelle » au détriment du pôle « égalité formelle », s'inscrivant dans la dynamique démocratique qui caractérise la modernité politique. En revanche, cette démocratisation dans l'esprit de la modernité politique concernant le conflit liberté/ égalité, tend à valoriser la première. Or en ce qui concerne la rénovation des lycées, Lionel Jospin se montre un défenseur radical d'une certaine contrainte imposée par un Etat central au détriment de la liberté des usagers. Concernant le choix des options, il va porter un coup d'arrêt aux stratégies des familles qui tendent à reconstituer des filières d'excellence qui socialement seraient ségrégatives. En ce sens, Lionel Jospin opère une certaine rupture avec une démocratisation au sens large, au sens de la modernité politique définie par Dominique Schnapper<sup>1</sup>.

Le troisième axe de tension, celui qui oppose la prise en compte des particularités à l'universalité des principes qui régissent l'école est aussi caractéristique de la modernité politique et de la démocratisation dans une acception large dès lors que le premier pôle est valorisé. Or en matière de laïcité, le ministre va opter en faveur d'une laïcité ouverte, c'est à dire une laïcité qui fait une place au sein de l'école, sous certaines conditions, à des particularités culturelles. De ce point de vue la position du ministre s'intègre dans une acception large du processus de démocratisation et sa politique s'intègre dans le mouvement imposé par la modernité politique.

Jack Lang lui succède à partir du 2 avril 1992. A propos de la question laïque, il signe des accords avec Max Cloupet, représentant de l'enseignement catholique. Il mène à son terme les négociations entamées par Lionel Jospin qui était jusqu'alors resté sur la réserve. De ce point de vue, sa politique s'ancre un peu plus fortement dans le respect du principe des particularités. Il en sera de même concernant l'enseignement des langues régionales. En ce qui concerne la rénovation du lycée, il laisse une certaine liberté triompher en ouvrant le choix des options, prenant probablement le risque de laisser des stratégies familiales, inégalement réparties socialement, se développer. Ce qui porte atteinte au principe d'égalité. Ainsi, Jack Lang se situe dans une modernité politique qui laisse triompher le respect des particularités au détriment d'une certaine universalité et le principe de liberté au détriment d'une certaine égalité. C'est la raison pour laquelle, du point de vue de la démocratisation qualitative, il

---

<sup>1</sup> SCHNAPPER Dominique, 2002, *op. cit.*

laisse s'échapper la possibilité de concrétiser l'objectif d'égalité réelle, sans pour autant tenter de revenir à une égalité formelle, comme l'avait tenté Jean-Pierre Chevènement. Cependant, il peut se rapprocher de ce dernier en ce sens qu'il est un ministre que nous pourrions qualifier de « pacificateur ». Le contexte dans lequel il investit son mandat est plutôt instable et vraisemblablement, à un an des élections législatives, il se doit de ramener un certain calme dans la population. Il faut remarquer que Lionel Jospin n'a cessé, tout au long de son ministère, d'être mis à l'épreuve par de nombreuses manifestations.

Les élections législatives ayant conduit la droite au pouvoir le 28 mars 1993, François Bayrou succède à Jack Lang le 30 mars 1993. Dans un premier temps, il entend apporter une aide aux établissements privés, considérant qu'ils participent d'une démocratisation qualitative mais aussi parce qu'ils sont des gages de liberté pour les usagers. De ce point de vue, parce qu'il se montre favorable à une laïcité ouverte et que le principe de liberté est dans une certaine mesure glorifié, il s'inscrit dans la tendance de la modernité politique. D'ailleurs, ce principe de liberté gagnera encore du terrain lorsqu'il parachèvera la réforme des lycées, puisque les choix d'options seront complètement libérés. En revanche, à propos du foulard il apparaît plus intransigeant que Lionel Jospin.

Cependant, il s'agit, à propos de cette prise en compte des particularités culturelles (ou peut-être culturelles), d'une démocratisation au sens large qui concerne de très loin la démocratisation qualitative. En effet, les incidences de la prise en compte des particularités culturelles sur la démocratisation qualitative, celle qui entend mettre un terme à la corrélation entre l'origine sociale et la réussite scolaire ou la filière fréquentée, ne sont pas aisément démontrables.

A l'issue de ce second septennat, la démocratisation qualitative dépendante d'une certaine contrainte exercée par l'Etat central semble devenir un objectif obsolète. La dynamique démocratique qui caractérise la modernité politique semble mettre en avant des principes incompatibles avec ceux qui permettraient d'atteindre l'objectif de démocratisation qualitative. C'est ce que nous nous proposons de mettre en lumière en relatant les événements qui émaillent ces trois ministères et en analysant les conditions dans lesquelles ils ont lieu.





## Le ministère de Lionel Jospin

### Lionel Jospin

Enarque de formation, Lionel Jospin n'en a pas moins eu un parcours politique original avant d'adhérer au parti socialiste en 1971. Le choix de son engagement dans une gauche non institutionnelle doit se comprendre dans le contexte des années 1960, marqué par la domination sans partage du pouvoir gaulliste, par le discrédit de la SFIO dépréciée par son soutien à la guerre d'Algérie et par l'influence du stalinisme sur le parti communiste français. L'« affaire de Suez » et l'entrée des chars soviétiques à Budapest conduisent Lionel Jospin avec son ami Claude Allègre à rejoindre le PSU. Puis, en 1964, il adhère au mouvement trotskiste du groupe Lambert qui devient, en 1965, l'OCI (Organisation Communiste Internationaliste). C'est dans cet apprentissage qu'il dit avoir trouvé « un complément, voire un antidote à l'enseignement reçu à la même époque dans le cadre de l'ENA »<sup>1</sup>.

Lorsque survient mai 68, alors qu'il est haut fonctionnaire du service de la coopération et de l'aide au développement au quai d'Orsay, bridé par son devoir de réserve, il décide de mettre en conformité sa vie et ses idées. Il devient, après avoir donné des cours à l'IEP (Institut d'études politiques) de Grenoble, directeur du département « Gestion des entreprises et de l'administration » dans le nouvel IUT de Sceaux présidé par Alice Saunier-Seïté. Entre 1969 et 1971, il anime une amicale de l'OCI.

Puis, à la fin de l'année 1971, une certaine dynamique créée autour du parti socialiste l'amène à s'éloigner de ses amis de l'OCI et à rejoindre ce nouveau parti. Secrétaire national au tiers-monde au sein du parti socialiste à partir de 1975, il accompagne François Mitterrand dans ses rencontres avec les dirigeants socialistes étrangers. Rapidement, il devient le défenseur de « la ligne idéologique du premier secrétaire ». Ce qui apparaît notamment dans la lutte entre le courant de François Mitterrand et celui de Michel Rocard au congrès de Metz, les 6 et 8 avril 1979.

Lionel Jospin ne cesse d'étendre son influence au sein du parti socialiste, à tel point que François Mitterrand lui demande à l'automne 1980 de prendre la tête du PS (Parti socialiste). Le 24 janvier 1981, au congrès extraordinaire de Créteil, il est intronisé à la tête du PS. Dès l'élection à la présidence de la République de François Mitterrand, il assure la liaison

---

<sup>1</sup> CANTIER Jacques, JALABERT Laurent, *CHIRAC, JOSPIN, 1970-2002. Deux vies politiques*, Paris, Privat, 2002.

entre le chef de l'Etat et le parti socialiste, tout en tentant de reconstruire le parti déserté par ses grandes figures appelées à gouverner.

En 1985, il s'oppose à Laurent Fabius pressenti par François Mitterrand pour mener la campagne des élections législatives de 1986. Il entend désolidariser le parti du gouvernement qui semble s'orienter vers la « sociale-démocratie ». Laurent Fabius finit par mener la campagne et Lionel Jospin parvient à éviter au congrès de Toulouse, en octobre 1985, l'éclatement du parti socialiste. Il est réélu à Paris, mais il préfère en septembre 1986 retrouver une attache provinciale et devient député de la Haute-Garonne.

Quelques jours avant les élections présidentielles, Lionel Jospin, qui avait participé à la campagne, annonce qu'il entend s'éloigner de la direction du parti socialiste, ses désaccords avec la première garde mitterrandienne semblent de plus en plus profonds. Il est cependant appelé par François Mitterrand au ministère de l'Education nationale.

## Contexte

Le 9 mai 1988, Lionel Jospin prend donc en charge le ministère de l'Education nationale dans le premier gouvernement de Michel Rocard, à la suite de la réélection de François Mitterrand à la présidence de la République. Cependant, les socialistes n'ont pas à eux seuls la majorité absolue à l'Assemblée nationale. Ils disposent effectivement de 278 sièges sur 577, la droite et l'extrême droite de 272 sièges ( UDF : 130 ; RPR : 128 ; Divers droite et Front national : 14)<sup>1</sup>. Il leur faut donc au moins l'abstention des 27 députés communistes pour que soient votées les lois qu'ils proposent. La marge de manœuvre est serrée. De surcroît, dès la rentrée, en septembre 1988, quelques menaces de grèves et de manifestations voient le jour dans les lycées et les universités. Il semble que la politique de rigueur financière menée par le gouvernement précédent a eu des incidences plutôt négatives sur les traitements des enseignants et sur leurs conditions de travail.

Le SNES, quant à lui, lance des appels au gouvernement afin qu'il prenne en considération la baisse du pouvoir d'achat, la dégradation des conditions de travail des enseignants. La FIDL (Fédération Indépendante et Démocratique des Lycéens), proche du parti socialiste, fille spirituelle d'un syndicat étudiant, l'UNEF, et d'une association, SOS-racisme, décide de lancer une journée nationale d'action dans le courant du mois d'octobre.

---

<sup>1</sup> Source Internet : Alain Célard, Tableau de la vie politique. A noter que « *le Front national est victime de l'impitoyable scrutin majoritaire et n'obtient qu'un siège dans le Var, celui de Yann Piat, qui d'ailleurs quittera le parti quelques mois plus tard* », LEVEQUE Pierre, *op. cit.* page 462.

Le « syndicat lycéen » appelle les élèves à se mobiliser partout pour manifester « leur mécontentement devant la situation : classes surchargées, locaux vétustes et insuffisants, manque d'enseignants »<sup>1</sup>. La proximité du débat budgétaire pour 1989 incite les syndicats à exercer une pression sur le gouvernement et les parlementaires. Cette échéance constitue un temps fort dans la stratégie adoptée par les syndicats pour faire connaître publiquement leurs revendications. C'est particulièrement dans les moyens alloués que l'on peut vérifier la crédibilité des engagements, c'est du moins la position des syndicats. Aussi pouvons-nous remarquer que les moments forts des affrontements sont rythmés par le fonctionnement des institutions, particulièrement le vote du budget de l'Etat. Les mesures affectant la démocratisation n'échappent pas à ce phénomène.

La loi d'orientation : l'aboutissement d'après négociations

### *Un projet de loi précédé par un climat de contestation*

Dès l'automne 1988, Lionel Jospin développe l'idée d'un projet qui constituerait un véritable contrat entre la nation et l'école. Il entend négocier avec les enseignants du second degré une revalorisation de leur profession en échange d'une évolution de leur fonction. Evidemment, derrière l'évolution de cette fonction, le SNES craint que ne se cache une « rémunération au mérite ». Il dénonce l'arbitraire qu'impliquerait une telle évolution. Ce mérite ne risquerait-il pas de conduire les enseignants à une certaine forme de docilité, à une certaine aptitude à répondre aux désirs des chefs d'établissements ou d'une administration qui, disposant d'un pouvoir certain sur eux, mettraient en cause leur relative indépendance. De surcroît, admettre que certains enseignants sont plus « méritants » que d'autres ne signifie-t-il pas admettre que tous les enseignants n'ont pas les mêmes compétences et que par conséquent, un concours réglementé au niveau national, garantissant une certaine qualité de l'école sur tout le territoire, est en soi insuffisant ? Dans l'esprit du SNES, la reconnaissance au mérite pourrait conduire à terme à la mise en cause d'un concours national puisque celui-ci n'offrirait plus les garanties de qualité du corps enseignant sur tout le territoire et d'un établissement à un autre. Pour ce syndicat, l'égalité des élèves face à l'éducation repose fondamentalement sur des institutions largement contrôlées par l'Etat central. Le recrutement et la formation des enseignants ne sauraient pas non plus déroger à cette règle que l'on peut aussi rattacher à la tradition républicaine française.

---

<sup>1</sup> « Menaces de grèves et manifestations dans les lycées et les universités », *Le Monde*, 11-10-1988.

De nombreuses grèves et manifestations voient le jour entre la rentrée de septembre 1988 et le vote du budget en novembre et décembre 1988. Une grève tournante sur l'initiative du SNES du 7 novembre 1988 au 4 décembre 1988 est organisée : les enseignants se mettent en grève, discipline après discipline. Le SNALC organise dans certains établissements des rétentions de notes.

Une manifestation est prévue à Paris le 30 novembre 1988. « Elle constitue une convergence de tous ceux qui luttent pour une réelle valorisation du métier »<sup>1</sup>. Le climat est à la revendication, notamment pour la revalorisation généralisée des enseignants. Toutefois, Loïc Simbron, secrétaire général de la FEN, à propos de cette manifestation organisée à l'initiative du SNES, affirme qu'il s'agit « d'une manœuvre politique et politicienne ». Il « respecte les collègues enseignants qui participent [...] mais reste très sévère à l'égard du SNES »<sup>2</sup>. Il semble effectivement que le SNI-PEGC n'ait pas suivi ce mouvement. Seulement vingt-huit sections départementales de ce syndicat participent à cet appel, alors que six syndicats du secondaire et du supérieur, au niveau national, appellent à la grève : le SNES, le SNEP, le SNE sup, le SNETAP (syndicat national de l'enseignement technique agricole), le SNCS (syndicat national des chercheurs scientifiques), le SNPEN (syndicat national des professeurs d'école normale).

Cette position du secrétaire général de la FEN manifeste probablement une certaine retenue des instances dirigeantes de la FEN à l'égard des socialistes au pouvoir. S'il comprend et partage les revendications des enseignants, il n'en est pas moins relativement proche du parti socialiste. Rappelons que la tendance UID (Unité, indépendance et démocratie), majoritaire au SNI-PEGC et à la direction de la FEN, est proche du parti socialiste. Mais elle est minoritaire au SNES dont la tendance majoritaire, UA (Unité et action), est de sensibilité communiste. Ce n'est probablement pas sans incidence sur les réactions souvent différentes de ces syndicats face aux propositions du gouvernement.

Le gouvernement n'est cependant pas sourd à ces appels. Il soumet à l'approbation du Parlement un budget en progression par rapport à celui de l'année précédente. A l'Assemblée nationale, l'opposition rejette le budget, tandis que les communistes s'abstiennent. Ce qui est une condition nécessaire à l'adoption du texte. Celui-ci est adopté le 8 novembre 1988. Au Sénat, l'opposition est plus modérée et malgré quelques insuffisances remarquées par les communistes, les crédits de l'éducation sont adoptés le 2-12-1988. Au total, 12 383 emplois nouveaux sont créés. Le budget de l'éducation augmente ainsi de 5,5 %

---

<sup>1</sup> MATHONIERE Eveline, (UA au SNI-PEGC), « L'avenir des gosses », *L'humanité* du 25-11-1988.

<sup>2</sup> SIMBRON Loïc, « Une opération politique », *Ouest-France*, 1-12-1988.

pour atteindre 209 milliards de francs. Un accent particulier est mis sur les ZEP afin de lutter contre l'échec scolaire. Cependant, le mécontentement persiste chez les enseignants.

Le 3 janvier 1989, Michel Rocard, Premier ministre s'exprime dans *Le Monde de l'éducation*<sup>1</sup>. Faisant remarquer l'effort considérable consenti pour le budget de l'éducation, il s'étonne de constater que des insatisfactions perdurent. Puis, à propos de la revalorisation des enseignants, arguant des limites opposées par la grille de la fonction publique, il propose la création d'un nouveau corps d'enseignants pour le collège. Le « stock d'enseignants »<sup>2</sup> restant percevrait des indemnités en fonction du caractère particulièrement difficile de certaines conditions de travail. Mais cette revalorisation générale ne peut se concevoir sans une rénovation de l'école. Il s'agit en quelque sorte d'un marché.

On reconnaît là les propositions de la FEN telles qu'elles avaient été élaborées lors de son congrès de La Rochelle, du 1<sup>er</sup> au 5 février 1988. Le Premier ministre salue « le fait qu'elle [la FEN] ait ouvert une réflexion avec une certaine audace »<sup>3</sup>. Il s'agit d'une allusion à la décision de « travailler autrement » lancée par la FEN qui invite les enseignants à travailler en équipe et à emprunter la voie de la rénovation pédagogique, à se laisser gagner en quelque sorte par les idées du courant rénovateur insufflé par le SGEN et qu'Alain Savary avait appelé de ses vœux. Ceci constituerait un moyen de lutte contre l'échec scolaire, une avancée vers la démocratisation du système éducatif.

Mais si la rénovation que souhaite mettre en place le Premier ministre peut cristalliser quelques réticences au SNES, la création d'un nouveau corps d'enseignants au collège est l'objet d'un refus beaucoup plus catégorique. Cette création aurait en effet pour conséquence de conserver une majorité socialiste au sein de la FEN, au moment où la tendance communiste pourrait devenir majoritaire. Comme l'avait fait remarquer Jean-Claude Barbarant, secrétaire général du SNI-PEGC, quelques mois avant les présidentielles, « la majorité fédérale aurait tout à perdre du statu quo »<sup>4</sup>, c'est à dire en ne s'engageant pas dans la voie de la rénovation, et en ne transformant pas son option quant à la formation des enseignants. Nous avons déjà montré que l'augmentation de la population scolaire dans le secondaire jouait en faveur du SNES. L'augmentation rapide du nombre de professeurs certifiés par rapport aux enseignants du primaire et aux PEGC est favorable au SNES car les professeurs certifiés adhèrent généralement à ce syndicat. Or, si le nouveau corps créé se rapproche de celui des PEGC, majoritairement syndiqués au SNI-PEGC, l'évolution qui

---

<sup>1</sup> « Un entretien avec Michel Rocard », *Le Monde de l'éducation* N°156, janvier 1989.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « Le nouveau look d'une vieille dame », *Le Monde*, 6 et 7 février 1988.

conduit de manière quasi-irréversible le courant UA au pouvoir, risquerait de bouleverser l'équilibre. Le vote sur le « rapport d'activité » lors du Congrès de La Rochelle le 5-02-1988, a montré un léger effritement de la tendance majoritaire ( 57,35% contre 60,28% en 1985), même si le vote concernant le « rapport d'orientation » est en revanche plus stable ( 60,65% contre 60,28% en 1985, la tendance UA recueillant 32,29% des voix)<sup>1</sup>. Cet effritement des votes concernant le rapport d'activité est lié en partie à la sanction du SNETAA, de tendance majoritaire UID, qui a tenu à marquer son mécontentement quant à la position adoptée par les représentants de la FEN au Conseil économique et social, lorsqu'ils ont approuvé la valorisation de la voie de l'apprentissage que proposait projet de loi Seguin<sup>2</sup>. Ceci étant dit, les votes des rapports sont certes des indicateurs à prendre en compte, mais la partition des adhérents à la FEN en fonction de leur tendance constitue aussi un élément déterminant. Comme l'analyse Philippe Bernard en février 1988 : « Dans la situation actuelle, si tous les adhérents de la FEN étaient regroupés en un seul syndicat, les socialistes ne disposeraient que d'une majorité relative, et c'est la tendance d'extrême gauche, Ecole émancipée qui ferait l'arbitre. Or cette dernière se rapproche actuellement d'Unité et action (l'une et l'autre accueillent notamment des militants proches de Pierre Juquin) »<sup>3</sup>. On comprend dès lors que le SNES s'oppose d'emblée à une telle proposition, avant même que le ministre de l'Education nationale ne propose une « table ronde » en janvier.

Une première table ronde a lieu le 17 janvier 1989. Lionel Jospin lève le voile sur la loi d'orientation. Quatre objectifs sont soumis à la concertation : aucun jeune ne doit plus sortir de l'école sans une qualification minimale (CAP ou BEP) ; quatre élèves sur cinq doivent être conduits jusqu'au niveau du baccalauréat ; tous les bacheliers doivent pouvoir poursuivre des études supérieures ; l'enseignement doit s'ouvrir davantage par ses méthodes et ses contenus à la coopération internationale et au développement européen. Pour atteindre ces objectifs, des propositions sont faites par le ministre : mise en place d'un projet pour chaque établissement, ouverture de l'école sur l'extérieur avec apprentissage d'une langue étrangère dès le primaire, dialogue entre les enseignants et les familles à propos de l'orientation des élèves, mise en place d'une évaluation qui porte sur les progrès de l'élève, accord des familles nécessaire au redoublement, mise à jour des contenus d'enseignement qui doivent tendre vers une plus grande interdisciplinarité. Des commissions de spécialistes, mises en place en 1988 sous la direction de Pierre Bourdieu et François Gros, doivent élaborer

---

<sup>1</sup> « La FEN veut unifier l'enseignement et le corps enseignant de la maternelle à la terminale », *Le Monde*, 5-02-1988.

<sup>2</sup> Loi N° 87-572, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Le Monde*, 6 et 7-02-1988, *op. cit.*

les principes susceptibles de guider la rénovation des contenus d'enseignement et des programmes. La création d'un comité consultatif des programmes et des contenus est souhaitée par le ministre. En ce qui concerne les carrières des enseignants, une progression est envisagée en fonction des qualités manifestées par chacun. Mais la nouveauté réside dans la création d'un corps d'enseignant pour les collègues.

Les instances dirigeantes de la FEN et le SNI-PEGC, de même que le SGEN sont satisfaites des orientations qui sous-tendent le projet, même si quelques points d'achoppement apparaissent à l'issue de cette première table ronde. En effet, la SNES a réussi à faire retirer la création d'un corps spécifique des professeurs de collège du projet. Par ailleurs, il n'est pas prévu d'allègement de service des professeurs de collège afin qu'ils puissent effectuer un soutien individualisé aux élèves<sup>1</sup>. Le SNI-PEGC et le SGEN-CFDT appellent donc à une grève pour le 1<sup>er</sup> février 1989. C'est l'idée d'une unification des statuts des enseignants qui relie ces deux syndicats.

Le SNES, quant à lui, est beaucoup plus véhément. Il appelle à la grève le 27 janvier 1989 et propose une grève tournante jusqu'en mars, refusant une « balkanisation » de l'enseignement. Il considère que la revalorisation n'est pas suffisante et dénonce la question de l'avancement « au mérite » qui constitue une mise sous tutelle des enseignants. Le SNALC tend la main au SNES qui réclame une revalorisation immédiate des salaires.

Dès lors, tous les syndicats expriment leur mécontentement vis-à-vis des solutions proposées par le ministre, mais les causes de ce mécontentement sont différentes d'un syndicat à l'autre. Le SNI-PEGC et le SGEN-CFDT sont favorables à l'esprit du projet, mais dénoncent la pression exercée par le SNES qui a conduit à abandonner la création d'un nouveau corps d'enseignant pour les collègues. Le SNES, quant à lui, refuse catégoriquement le projet. De même, si tous les syndicats sont unis pour la revalorisation, ils ne souhaitent pas la même revalorisation. Le SNES ne se prononce pas au sujet de la hiérarchie des salaires des enseignants en fonction du corps auquel ils appartiennent, le SGEN-CFDT et le SNI-PEGC sont favorables à un salaire identique. Malgré les apparences d'un mécontentement unitaire, il convient donc de relever la particularité des revendications. D'ailleurs, une tension extrême règne entre les deux syndicats de la FEN. Une note de Jean-Claude Barbarant, secrétaire général du SNI-PEGC à Monique Vuailat, secrétaire générale du SNES, en atteste : « En appelant les PEGC à sa manifestation du 4 mars, le SNES s'emploie à les débaucher, à les démobiliser, à les détourner de l'action du SNI-PEGC [...] Le SNES vient de franchir un pas

---

<sup>1</sup> Jean-Claude Barbarant, « démocratiser le système éducatif », *France-soir*, 24-12-1989.



de plus dans son action anti-fédérale [...] J'ai saisi la FEN de votre initiative afin qu'il en soit tiré les conséquences ». <sup>1</sup>

Malgré une lettre adressée au domicile personnel des 800 000 enseignants par Lionel Jospin qui a pour but de « faire face à la désinformation organisée par certains syndicats »<sup>2</sup>, les manifestations ont lieu. Mais le SNI- PEGC, le SGEN, le SNC (Syndicat national des collèges) manifestent le 2 mars 1989, le SNES, le SNETAP, le SNESUP, le SNEP, le SNPEN et le SNALC le 4 mars 1989. De toute évidence, ces deux manifestations séparées attestent de divergences latentes entre les syndicats.

Même si ces divergences et ces antagonismes sont ouverts à la presse, le succès de ces manifestations pèse sur les négociations. Selon les estimations du SNES, plus de 100 000 manifestants sont dans les rues le 4 mars 1989. Patrick Rayou décrit l'imposante manifestation : « Soucieux d'être entendus, nos collègues ont perfectionné, au fil des mois, les moyens spectaculaires de s'adresser à l'opinion. De banderoles en BD, de bonnets phrygiens en hommes-sandwiches, la "revalo" se décline de mille et une façons. L'immense paire de cornes d'un "prof cocu" émerge de la foule, les sacs poubelles dont se sont affublés les jeunes collègues [...] en disent long sur les humiliations remâchées » <sup>3</sup>. La manifestation du SNI-PEGC et du SGEN-CFDT est, elle aussi, un succès. La forte médiatisation de ces mouvements, malgré les divergences des revendications que nous avons signalées, pèse largement en faveur de tous les enseignants et d'une revalorisation de l'ensemble de la profession. Si les revendications à caractère plus particulier, souvent contradictoires, ne peuvent évidemment être satisfaites, il semble que globalement chacune des forces en présence se retrouve sur ce terrain commun qu'est la nécessité de revaloriser la profession.

Après trois tables rondes (17 janvier ; 28 février ; 30 mars 1989), le ministre rend public le 10 avril 1989 un projet de loi d'orientation. Dans un entretien accordé au quotidien *Libération*, le ministre de l'Education nationale fait le point : « On ne peut faire une revalorisation ou une évolution du système éducatif contre les enseignants [...] J'ai obtenu des moyens financiers pour 1989 et 1990 supérieurs à ceux qui avaient été promis [...] J'ai ouvert un nombre de chantiers importants : réforme des procédures d'orientation [...] J'espère que les syndicats signeront [...] Ils commencent à parler des acquis de leurs luttes...»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Lettre de J.C Barbant à Monique Vuailat, 22-02-1989. ADIAMOS.

<sup>2</sup> « Le casse-tête de Jospin », *Le nouvel Observateur*, 16-22 février 1989.

<sup>3</sup> RAYOU Patrick est l'auteur de *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998.

<sup>4</sup> « Lionel Jospin à l'école du réalisme », *Libération*, 18-04-1989.

Cette revalorisation étant engagée, il convient désormais d'entrer dans le contenu de la loi d'orientation proposée par Lionel Jospin. Il faut souligner que la question de la revalorisation, largement médiatisée, a occulté les débats concernant le projet de loi d'orientation menés par ces mêmes syndicats. Si cette question devait être traitée, car elle n'est pas sans incidence sur ce projet de loi, il ne faut pas en déduire que les revendications syndicales ne sont que de nature corporatiste. Il serait inexact de ne présenter que cet aspect de leurs revendications. Leurs conceptions de la démocratisation apparaissent à bien des égards des forces de proposition originales dont les ministres et leurs équipes s'inspirent, de gré ou de force, pour mener à bien des objectifs qu'il faut concrétiser.

Il faut maintenant envisager la réflexion qu'ils ont menée autour de la loi d'orientation.

*Deux conceptions opposées de la démocratisation : celle du SNES et celle du SGEN-CFDT rejoint par le SNI-PEGC*

Le SNES, qui est l'un des syndicats les plus revendicatifs de la FEN, fait connaître à ses adhérents les victoires qu'il a obtenues à l'issue de ces trois tables rondes, tout en évoquant la philosophie qui guide sa ligne d'action : « Ce texte [le projet qui va passer devant les Conseils de l'éducation] tient compte du rapport de forces que nous avons construit et des interventions du SNES depuis le 17 janvier 1989, date de la première table ronde [...] si bien que des dispositions ont disparu, comme la définition annuelle des horaires et des services, l'engagement a priori dans la refonte des champs disciplinaires, la formation des maîtres spécifique par type d'établissement, les formulations dangereuses sur la maîtrise des horaires, la création explicite d'une nouvelle filière de relégation dans les collèges, etc., la philosophie éducative reste la même et continue à marquer la loi de plan, par un manque d'ambition pour les jeunes et les personnels, imprégnée du "chacun son rythme et chacun sa voie" qu'incarnent le contrat, l'évaluation formative, le dogme des rythmes individuels et les procédures d'orientation [...] La conception générale du système éducatif n'a pas changé non plus : le projet d'établissement est l'outil de transformation à la périphérie avec recherche tous azimuts de complémentarités, dilution du service public dans des ensembles plus vastes... »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> « Projet de loi d'orientation », *L'université syndicaliste*, N°213, 21-04-1989.

Si le SNES veut une école démocratique, ce n'est surtout pas en créant une école qui donnerait des qualifications « conformes aux capacités de chacun ». Le syndicat est rassuré que soit clairement réaffirmée l'idée que « l'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances »<sup>1</sup>. Comme toujours, le syndicat montre son attachement aux savoirs dont seul l'Etat central peut garantir la qualité. Ceux-ci constituent la légitimité même de l'enseignant, la raison d'être de l'école, la condition d'une réelle qualité de la formation et des diplômes et en dernière instance, une condition *sine qua non* de la démocratisation de l'enseignement secondaire.

Par ailleurs, le SNES porte un regard négatif sur un des nouveaux objectifs de l'éducation qui figure désormais dans le projet de loi : « chaque jeune construit progressivement son orientation »<sup>2</sup>. Le syndicat pense en effet que « la responsabilisation des jeunes à mettre en relation avec la notion de « contrat de formation », avec la définition des cycles et les procédures de redoublement, dans un système qui n'offrira pas plus de moyens de lutte contre l'échec, aboutira à dresser à la fin de chaque cycle, le constat de carence qui conduira à négocier un parcours scolaire dans une autre voie »<sup>3</sup>. Le syndicat reste toujours attaché à des mesures matérielles supplémentaires, mais il semble que cette critique des conditions de la responsabilisation de l'élève révèle aussi une crainte de la perte de l'autorité de l'enseignant. Le fait que le « Conseil de délégués élèves » qui a vocation à traiter tous les problèmes de vie et travail scolaire (projet, emploi du temps, soutien, orientation...) soit sous la tutelle du chef d'établissement inquiète aussi le syndicat dans la mesure où il peut « permettre de jouer les élèves contre les enseignants »<sup>4</sup>. Ainsi, le SNES est prévoyant et il envisage, dans cette forme de démocratisation par le rééquilibrage des responsabilités, ce qu'il pourrait perdre.

Cependant, il serait probablement partial de ne voir dans cette critique que du corporatisme, là où se cachent indubitablement des convictions profondes quant à la démocratisation de l'enseignement secondaire. Le SNES s'exprime quant à son rejet de la formation contractuelle : « Le droit à la formation se résume au contrat. C'est l'outil pour que chaque jeune entretienne un rapport individuel et culpabilisant à la formation. Il sert de vecteur à la théorie du "chacun son rythme", des exigences adaptées à chacun qui portent en germe la mise en cause des examens et les mécanismes d'auto éviction quand on aura constaté que le contrat n'est pas rempli, d'autant que les limites de l'offre de formation peuvent

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

justifier toutes les procédures de sélection »<sup>1</sup>. Ce que nous pouvons déduire de cette réflexion à propos de la culpabilisation et du mécanisme pervers qu'elle entraîne a déjà été mis en évidence au début des années soixante par Pierre Bourdieu et Jean-claude Passeron<sup>2</sup> et constitue probablement un des obstacles principaux de la démocratisation. Les deux auteurs montraient au début des années 1960, comment un étudiant boursier qui échouait parce qu'il était soumis au crible d'examens dont les critères étaient étrangers à sa culture (son habitus), avait un double sentiment de culpabilité. Il portait deux fois la responsabilité de cet échec. La première, évidemment parce qu'il avait échoué, la seconde parce qu'il avait le sentiment qu'on l'avait aidé avec cette bourse à dépasser son handicap. Il est alors possible de faire un parallèle avec cette responsabilisation accrue de l'élève. Le fait qu'il choisisse à part égale son contrat ne risque-t-il pas de le conforter dans ce sentiment d'impuissance contre lequel initialement « le contrat » était prévu. Notre objectif n'est pas d'entrer dans des considérations psychologiques qui dépasseraient notre champ de compétence. Cependant, force est de constater que la remarque de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avait un caractère explicatif certain. Certes, dans les années 1990, Pierre Bourdieu est loin de partager les convictions du SNES quant à la culture à transmettre (par exemple, le SNES défend les langues anciennes, mais Pierre Bourdieu, nous le verrons ultérieurement, affirme qu'elles sont des moyens de distinction et de reproduction), mais il semble qu'à propos des sentiments des élèves et de la part de responsabilité qu'ils s'attribuent dans un échec ou une orientation par défaut, ils se livrent à une même analyse. Ainsi, du discours du SNES, se dégage l'idée paradoxale selon laquelle l'autorité de l'enseignant est un rempart au sentiment de culpabilité de l'élève, que des savoirs qui feraient violence à l'élève valent mieux que des semblants de savoirs qui renverraient à une certaine démagogie et à un semblant de démocratisation.

La conception de la démocratisation du SNES est fondée sur une analyse des problèmes bien différente de celle de Lionel Jospin comme en témoigne la mesure qu'il ne parvient pas à imposer, le recrutement des maîtres du second degré au niveau de la maîtrise, mais aussi celle qu'il parvient à imposer, l'abandon de la création d'un corps spécifique d'enseignants de collèges. Ses craintes relatives au « projet d'établissement » qui risque de soumettre l'éducation aux partenaires locaux peut-être plus soucieux d'économie que d'éducation, ses craintes face au « partenariat où les établissements publics ne seraient que des prestataires de service dans le cadre de formations contrôlées par le patronat »<sup>3</sup> attestent

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers*, Paris, Editions de minuit, 1964.

<sup>3</sup> *Ibid.*

effectivement d'une conception originale de la démocratisation qui est à l'opposé de celle qui est en train de se mettre en oeuvre. La démocratisation qualitative, celle qui entend mettre un frein à toute corrélation entre l'origine sociale des élèves et la filière fréquentée, n'est pas compatible pour ce syndicat avec une « particularisation » de l'action de l'Etat.

Evidemment, ces convictions du SNES sont largement critiquées. On n'hésite pas à classer ce syndicat parmi les « conservateurs ». Cependant, il est nécessaire, dans une ambiance de démocratisation largement soutenue par l'idée de contrats qui présupposent la motivation de l'élève, de montrer qu'une conception de la démocratisation qualitative autre que celle considérée comme novatrice depuis les années 1970 existe et que le corporatisme ou le conservatisme dont on taxe ce syndicat méritent probablement d'être nuancés.

Il ne nous appartient pas dans le cadre de ce travail de trancher pour l'une ou pour l'autre forme de démocratisation. Retenons simplement que, paradoxalement, l'idée est entièrement soutenable, en tout cas soutenue par le SNES, que la démocratisation qualitative puisse évoluer en conservant une forme d'autorité contre la liberté des élèves, en restant attachée aux savoirs, en confiant des prérogatives conséquentes à l'Etat central dans la gestion du service public d'éducation. Remarquons que l'argumentation du syndicat sur la concrétisation de cet objectif de démocratisation qualitative reste la même que celle qui a été développée sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, lorsque celui-ci abandonna les « projets » en tant que mode de gestion des établissements dans le cadre de la rénovation des collèges et de la politique des ZEP.

A l'opposé de cette conception de l'école, on rencontre le SGEN-CFDT, rejoint par le SNI-PEGC sur les questions pédagogiques. En effet, depuis le congrès de la FEN, à la Rochelle, en février 1988, le SNI-PEGC semble aussi voir dans les propositions SGEN-CFDT une alternative aux propositions du SNES. Les grands thèmes de la rénovation développés par le SGEN-CFDT que sont l'interdisciplinarité, le travail en équipe, le contrat, le tutorat (sous réserve que l'élève ne choisisse pas son tuteur) sont repris par la direction de la fédération, dont le courant majoritaire est toujours le même que celui du SNI-PEGC. Ces grands thèmes semblent apporter une légitimité pédagogique plus étayée aux revendications du syndicat : il n'entend plus calquer strictement le fonctionnement du collège sur celui de l'école primaire<sup>1</sup>, il pense néanmoins que l'action de ses enseignants doit se distinguer de celle des enseignants de lycées. Cette action doit trouver sa légitimité dans la pédagogie. Seulement, force est de constater que mise à part l'expérience de ses adhérents, le SNI-PEGC n'a que peu

---

<sup>1</sup> BARBARANT Jean-Claude, *Le Monde de l'éducation*, juin 1987.

d'arguments pour justifier sa légitimité pédagogique. Certes, de nombreuses « expériences pédagogiques » ont été tentées chez des instituteurs au cours de ce siècle, mais elles servent surtout de référence mythique, même si elles ont vraisemblablement transformé leurs méthodes pédagogiques et si elles subsistent de manière isolée dans certaines écoles. Il semble que le SNI-PEGC, s'il syndique des enseignants dont le savoir-faire est indiscutable, n'a pas de références aussi bien théorisées en matière de conceptions pédagogiques que celle du SGEN-CFDT. De ce point de vue, le SGEN-CFDT est très inventif et de surcroît, il a su, lors du ministère d'Alain Savary, faire admettre quelques-unes de ses propositions. On comprend qu'un rapprochement sur le plan de la doctrine éducative, lors du Congrès de La Rochelle au début du mois de février 1988, ait pu s'opérer à quelques mois des élections présidentielles. Un rapprochement peut aussi être remarqué lors de la grève du 2 mars 1989. La revendication qui les unissait reposait sur la question du maître unique de l'école primaire au lycée.

Reste que sur le fond, des divergences existent. Le SNI-PEGC n'est pas partisan d'une politique « autogestionnaire » telle que le SGEN-CFDT la revendique depuis de nombreuses années. Il n'apprécie guère l'expérimentation et attend plus d'un Etat central une certaine régulation du système éducatif. En 1984, alors que Jean-Pierre Chevènement venait d'être nommé ministre de l'Education nationale, ne dénonçait-il pas une rénovation reposant sur les initiatives des enseignants volontaires : « Il [le SNI-PEGC] demande qu'on en finisse avec la méthode du volontarisme qui est en fait la méthode du renoncement et attend du nouveau ministre une politique volontariste pour transformer et rénover le collège »<sup>1</sup>.

Toutefois, ces questions sont passées sous silence au moment des discussions relatives à cette loi. S'agit-il d'un accord de circonstance dont le but est de conserver la direction de la FEN, de ne pas « tout perdre dans le statu quo » selon l'expression de Jean-Claude Barbarant<sup>2</sup> lors du Congrès de La Rochelle, ou le SNI-PEGC s'est-il laissé gagner en partie par les propositions du SGEN-CFDT ? Quoi qu'il en soit, une convergence de points de vue autour des grands thèmes de « la rénovation pédagogique » et de son corollaire, la formation des enseignants, semble rassembler ces deux syndicats. Ils se trouvent ainsi unis contre le SNES auquel tous deux reprochent des refus trop radicaux.

---

<sup>1</sup> « Rénover le collège », *L'école libératrice*, N°4, 6-10-1984.

<sup>2</sup> *Le Monde*, 6 et 7-02-1988, *op. cit.*

## *Le soutien des parents d'élèves*

Les parents d'élèves sont aussi présents dans les négociations. Il semble qu'ils se positionnent aussi par rapport à ces deux tendances extrêmes que représentent le SGEN-CFDT et le SNES.

La FCPE soutient le projet activement, fustigeant au passage, à travers les propos de son président Jean-Pierre Mailles<sup>1</sup>, l'attitude du SNES et du SNALC. Cette fédération marque d'ailleurs un pas de plus vers son indépendance à l'égard de la FEN. Elle avait déjà en mars rompu avec le SNI-PEGC en renonçant à distribuer les assurances scolaires de la MAE créées par ce syndicat et en créant sa propre assurance pour les élèves. Mais une amélioration de son statut la conduisant à un pouvoir et une participation croissants au sein de l'Education nationale la conduisent à une approbation globale du projet. La PEEP, deuxième fédération des parents d'élèves qui compte 450 000 adhérents, si elle reconnaît avec enthousiasme les avancées libérales que constituent « le projet d'établissement [...], la nécessité de cursus scolaires flexibles [...], la diversification qu'elle défend depuis longtemps », réclame néanmoins « une ouverture de l'école plus grande sur la vie »<sup>2</sup>.

## *Le projet soumis aux organes consultatifs*

Ces positions s'affrontent dans la presse, lors des tables rondes et des conseils de l'éducation, devant le CEGT (Conseil de l'enseignement général et technique) et le CSEN (Conseil supérieur de l'éducation nationale). Il semble cependant qu'un compromis soit trouvé, même s'il doit être l'objet d'une surveillance étroite selon les propos du SNES, comme en témoigne un de ses bulletins : « Le projet n'a guère bougé [...] Il va être présenté au CES (conseil économique et social) [...] Une nouvelle offensive du gouvernement, aussi bien dans la loi d'orientation que dans celle du Xème Plan, peut réintroduire ce que nous avons fait retirer (redéfinition des services, professeurs des collèges, rémunération à la carte, annualisation des horaires) [...] Suffirait-il que notre pression se relâche pour que ceux qui ne veulent pas comprendre ce qui s'est passé depuis six mois remettent le compteur à zéro ? Parmi eux, nous trouvons la direction de la FEN, qui a déposé deux amendements, l'un sur la formation initiale des enseignants pour faire réapparaître le

---

<sup>1</sup> « La FCPE prend ses distances avec le monde enseignant », *Le Monde*, 16-05-1989.

<sup>2</sup> « Les parents libéraux contre Jospin », *Le Figaro*, 4-05-1989.

corps des professeurs de collèges, l'autre sur la redéfinition de service, rejoignant ainsi le SGEN [...] La FCPE s'est comportée dans le plus pur style provocateur en direction des enseignants et notamment des enseignants du second degré, en préconisant la reprise des parties les plus dangereuses des textes initiaux du ministre de l'éducation nationale. Fort heureusement, ces amendements ont été repoussés [...] Mais, les dangers ne sont pas écartés pour autant, Jean Andrieu, ex président de la FCPE, tente de les faire passer au Conseil économique et social »<sup>1</sup>.

Après que les deux Conseils de l'éducation ont rendu leur avis sur le projet de loi, il revient au Conseil économique et social d'émettre le sien<sup>2</sup>, comme c'est le cas pour tous les textes législatifs.

Une analyse de ses délibérations et propositions nous amène à constater que ce Conseil est aussi très influent. Il fait admettre quatorze de ses dix huit propositions, ce que le rapporteur de la commission, Jean Andrieu, ne manque pas de faire remarquer dans la presse. Les orientations retenues sont les suivantes : 80% des élèves d'une classe d'âge doivent parvenir au niveau du baccalauréat et pour les 20% restant, le CAP et le BEP s'imposent comme des exigences minimales ; un Conseil national des programmes est créé ; la décision de faire redoubler un élève doit être motivée et la décision finale revient au jeune ou à sa famille ; la participation des parents d'élèves au conseil d'établissement est réaffirmée et dans les lycées, un « conseil des délégués des élèves » est créé ; le travail en équipe doit être mis en avant ; des instituts de formation des maîtres sont créés ; le « projet d'établissement » devient obligatoire.

Le 17 mai 1989, le projet de loi d'orientation est adopté en conseil des ministres. Les syndicats signent les relevés de conclusion. Ils engagent aussi le ministre sur le plan de la « revalorisation ». Le texte doit être présenté à l'Assemblée nationale du 5 au 9 juin 1989.

### *L'adoption au parlement*

Même si elle est adoptée à l'issue « d'un débat sans passion » selon le sentiment de Claude Durand-Primborgne<sup>3</sup>, cette loi, par les discussions qu'elle suscite et les propositions d'amendement dont elle fait l'objet au Parlement, nous éclaire quant aux positions des forces

---

<sup>1</sup> « Derrière la loi », *L'université syndicaliste*, N°214, 5-05-1989.

<sup>2</sup> Conseil économique et social, « Projet de loi d'orientation sur l'éducation », Avis et rapports du conseil économique et social, séances des 9 et 10 mai 1989, JORF, 11 mai 1985.

<sup>3</sup> DURAND-PRIMBORGNE Claude, « Loi d'orientation ou document de synthèse », *Revue Savoir, Education, Formation* N°3 juillet-septembre 1989, page 421.



en présence. Les débats et le vote des amendements qui débouchent sur le texte final sont riches de renseignements sur les positions politiques des membres de ces assemblées.

### Droite et gauche : deux philosophies différentes de l'éducation

Au cours de ces débats parlementaires, se font jour deux conceptions différentes de l'éducation, non seulement à propos des finalités de l'école, mais aussi des moyens à mettre en œuvre pour démocratiser l'enseignement secondaire. Si la gauche entend conserver quelques prérogatives à l'Etat central, garant d'une certaine unité sur le territoire et d'une égalité entre les élèves, la droite semble plus confiante dans la responsabilité des acteurs locaux, des enseignants et des familles. La concurrence entre les établissements doit permettre une émulation qui doit rendre cet enseignement secondaire plus performant et plus démocratique.

Lionel Jospin répond à plusieurs questions de François Bayrou. Il explique que la décentralisation ne peut s'appliquer que progressivement à l'école : « D'ailleurs, vous seriez bien incapables, les uns et les autres, de me dire si l'ensemble des conseils régionaux et conseils généraux sont favorables au transfert des lycées aux conseils généraux avec les collèges [...] Ce débat doit donc mûrir ». Ce point semble confirmer la volonté de la droite de mener plus loin la politique de décentralisation. L'autonomie des établissements doit intégrer davantage les collectivités locales. A propos de l'article 17, relatif à la mise en place des « projets d'établissement », Francisque Perrut, député UDF, s'exprime : « Cet article est très important car il permet de faire souffler un peu d'autonomie sur les établissements et de les individualiser en les situant bien dans leurs régions et dans leurs départements. C'est l'occasion de se démarquer, d'être soumis à une certaine émulation et de sortir du cadre étroit dans lequel l'éducation nationale les avait enfermés jusqu'alors »<sup>1</sup>.

En réponse à François Bayrou qui prend appui sur l'existence d'un « effet-maître » (l'effet relatif du maître dans la réussite des élèves) pour justifier une mise en concurrence des établissements et un traitement différencié des enseignants, Lionel Jospin affirme : « M. Bayrou a aussi avancé la thèse selon laquelle il serait plus important pour déterminer l'avenir scolaire d'un enfant de savoir s'il est avec Mme Durand ou Mme Dupond, plutôt que de savoir s'il est fils d'ouvrier ou fils de cadre [...] Il ne me viendrait pas à l'idée de nier l'affirmation de bon sens selon laquelle les enseignants ne sont pas tous de la même qualité [...] Pour autant, je ne crois pas que l'affirmation de M. Bayrou soit juste, car elle n'explique

---

<sup>1</sup> JORF, Débats à l'Assemblée nationale, 3<sup>ème</sup> séance du 3-06-1989, page 2024.

pas pourquoi les taux d'échec dans notre enseignement épousent à l'identique les différenciations sociales, notamment les différences d'héritage culturel, à moins de supposer que tous les enfants de cadre aient rencontré Mme Durand et que tous les enfants d'ouvrier aient rencontré Mme Dupont »<sup>1</sup>. François Bayrou réitère plus tard cette affirmation en s'appuyant sur les travaux de l'IREDU : « Deux chercheurs en sciences de l'éducation, Alain Mingat et Marie Duru-Bellat, de l'IREDU y développaient une thèse que je résume de mémoire, et qui ruine trente années d'idéologie scolaire : pour la réussite future, il est moins important d'être fils de riche ou de manœuvre portugais que d'être passé dans la classe de M. Dupont ou Mme Durand... »<sup>2</sup>. La reconnaissance de ce que l'on nomme « l'effet- maître » ne nie pas pour autant le rôle du déterminisme social. Si les deux chercheurs en sciences de l'éducation, avec des vérifications scientifiques propres à leur champ d'investigation, avancent l'existence d'un tel phénomène, ils n'ont pas affirmé qu'il devrait constituer le principal point d'appui d'une politique de l'éducation. Cependant, on peut remarquer à cette occasion que la publication de données scientifiques n'est pas dépourvue d'ambiguïté dans la mesure où elle laisse libre cours à l'interprétation de chacun.

Ces deux déclarations, celle de Lionel Jospin et celle de François Bayrou, traduisent deux conceptions bien différentes de la notion de démocratisation. Pour l'UDC<sup>3</sup>, l'UDF et le RPR, la confiance *a priori* dans l'individu, la croyance en la liberté de chacun sont des principes qui doivent guider la politique éducative. Pour les socialistes, il faut lutter contre les déterminismes sociaux. Pour les premiers, la liberté est posée *a priori*. L'individu fait des choix conscients et rationnels, estimant l'intérêt optimal qu'il peut avoir à poursuivre des études ou à s'orienter dans telle ou telle filière, dans la ligne des idées défendues par la thèse de Raymond Boudon<sup>4</sup>. Pour les seconds, la liberté ne se gagne qu'en luttant contre les déterminismes sociaux et culturels. L'orientation retenue est plutôt celle de Pierre Bourdieu<sup>5</sup>.

Toutefois, les questions et les débats parlementaires témoignent de certaines convergences ou interrogations communes quant au devenir de l'éducation. La question de l'articulation des programmes nationaux et du projet d'établissement est communément partagée. Comment en effet garder une unité nationale et prendre en compte la diversité des élèves ? La droite répond que l'autonomie et la responsabilité sont les garants d'un

---

<sup>1</sup> JORF, débats à l'assemblée nationale, 2<sup>ème</sup> séance du 8-06-1989, page 1924.

<sup>2</sup> BAYROU François, *La décennie des mal-appris*, Paris, Flammarion, 1990, page 162.

<sup>3</sup> Le CDS ( Centre des démocrates sociaux) s'est désolidarisé de l'UDF depuis les législatives de 1988 pour former un groupe indépendant de l'UDF à l'Assemblée nationale. Ce groupe est l'UDC ( Union du Centre).

<sup>4</sup> BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.

<sup>5</sup> BOURDIEU Pierre, *Les Héritiers*, Paris, Ed de minuit, 1964.

fonctionnement cohérent. La gauche reste plus prudente à cet égard, Lionel Jospin faisant remarquer que l'initiative de la décentralisation revient à son parti. Quelle que soit la différence des arguments, cette question centrale de l'articulation du local et du national reste à définir pour chacun de ces protagonistes, tant au niveau des modalités de mise en œuvre que des fins poursuivies.

Le groupe communiste, par la voix de Georges Hage, s'inquiète quant à l'engagement de l'Etat : « Nous estimons que le cadrage national est nécessaire à la cohérence du service public d'éducation. Il garantit l'égalité des jeunes devant la formation, ce qui ne fait nullement obstacle au développement de l'autonomie des établissements »<sup>1</sup>. Toutefois, concernant la mise en place des cycles devant répondre à une adaptation des programmes aux rythmes d'apprentissage des élèves, on peut noter que le groupe communiste, qui ne propose pas d'amendement, est relativement moins inquiet que le SNES ne va l'être dans ses réactions ultérieures. On peut d'ailleurs remarquer que ce souci de l'adaptation des programmes aux élèves est relativement partagé. C'est le vote sur l'ensemble du texte qui traduit globalement l'esprit et les positions de chaque parti.

Les discussions en première lecture à l'Assemblée nationale pour l'adoption de l'ensemble du texte laissent apparaître des insatisfactions du côté communiste. Ainsi, Georges Hage regrette que des amendements essentiels émanant du groupe du parti communiste n'aient pas été adoptés. Il s'agit des amendements allant dans le sens de « la gratuité des fournitures scolaires et des transports, de l'allégement de l'effectif des classes, de l'arrêt de la fermeture des classes, mais aussi de la revalorisation de 25% du salaire moyen des personnels de l'éducation nationale »<sup>2</sup>. Constatant toutefois quelques acquis, les communistes s'abstiennent sur le vote du texte.

Le groupe RPR, au travers des propos de Bruno Bourg-Broc, déplorant l'absence de programmation de moyens financiers, estime qu'il s'agirait d'un blanc-seing pour les réformes envisageables. Par ailleurs, « le manque d'ouverture sur les réalités régionales, la vie locale, sur la vie économique et le monde du travail et enfin sur l'Europe »<sup>3</sup> conduisent ce groupe à voter contre ce texte.

Le groupe UDF représenté par Francisque Perrut, le groupe UDC par Germain Gengenwin regrettent, eux aussi, que les moyens financiers ne soient pas engagés, c'est la raison pour laquelle leurs députés votent contre le texte.

---

<sup>1</sup> JORF, débats à l'Assemblée nationale, 3ème séance du 9-06-1989, page 2025.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 2055.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 2055.

Le groupe socialiste, quant à lui, rappelle l'avancée que ce texte représente et le vote. Grâce à l'abstention des communistes, le texte est adopté. Le Sénat, dont la majorité est à droite, amende le projet de loi en tentant de faire inscrire dans ce texte la participation des établissements privés sous contrat à ces orientations prévues par la loi. Il s'oppose à la création des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) qui visent à terme une unification de la formation des enseignants. Une commission paritaire tente donc de concilier les textes proposés par les deux assemblées. La conciliation échoue. Il revient donc au Sénat de se prononcer en nouvelle lecture sur les propositions de Lionel Jospin qui concède quelques modifications. Le Sénat revenant à ses propositions initiales, l'Assemblée nationale adopte en nouvelle lecture, le 3 juillet 1989, un texte très proche du texte qu'elle avait adopté en première lecture. Conformément aux dispositions de l'article 45 alinéa 4 de la Constitution, il revient à cette dernière de statuer définitivement. Ce qu'elle fait dans la soirée du 4 juillet 1989.

Lors de ces débats, les sénateurs et députés de droite se montrent attachés à une certaine liberté, à une certaine concurrence entre les établissements, à un cadrage minimal par un Etat centralisateur qui ignorerait les réalités quotidiennes des établissements. Ceux de la gauche socialiste s'engagent avec une certaine prudence vers l'autonomie des établissements, grâce au « projet d'établissement », désormais obligatoire pour tous les établissements, et vers une décentralisation qui devrait laisser à l'Etat un rôle de régulation relativement important.

## Bilan de la loi d'orientation

*Son contenu au regard de la démocratisation : une relance de la politique d'Alain Savary*

L'avancée démocratique que propose cette loi ou « l'élévation à la dignité législative<sup>1</sup> » de ce qui parfois existait déjà, peut passer inaperçue derrière les revendications relatives à la condition des enseignants. Si la presse a été largement plus sensible à ces dernières, il n'en demeure pas moins que cette loi innove en matière d'organisation de la scolarité, qu'elle crée un Conseil national des programmes, des Instituts universitaires de formation des maîtres, qu'elle refond les grands conseils de l'éducation. De toute évidence, le souci de cette loi est celui de la démocratisation du système éducatif. Les termes « égalité » et

---

<sup>1</sup> DURAND-PRINBORGNE Claude, « Loi d'orientation ou document de synthèse », *Savoir, éducation, formation*, N°3 juillet-septembre 1989, page 432.

« inégalité » sont cités plus de huit fois dans le texte de loi et dans son « rapport annexé ». Ils expriment la volonté de lutter pour l'égalité entre les sexes, pour l'égalité géographique et pour l'égalité socio-économique. L'aspect remarquable de cette loi est qu'elle renoue avec les fondements de la politique d'Alain Savary qui n'avait pas résisté aux deux changements successifs de ministres.

Ce qui retient notre attention du point de vue de la démocratisation de l'enseignement secondaire peut se traduire par une formulation emblématique qui résume la philosophie de cette loi, même si elle n'apparaît pas en tant que telle dans le texte : « l'élève est au centre du système éducatif ». Cette formulation traduit l'objectif général de l'article premier : « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ». Or de nombreux observateurs, à droite comme à gauche, ont dénoncé la vanité de cet article ou de sa traduction dans la formulation médiatique, « l'élève au centre ». Une telle formulation, aussi vague, n'apporterait rien de véritablement nouveau. L'élève n'a-t-il pas toujours été la préoccupation principale du système éducatif et des enseignants ?

De notre point de vue, cet objectif n'est cependant pas dépourvu de sens. Il entend traiter la démocratisation du système éducatif en focalisant sur l'élève et non plus sur le système lui-même. Cela signifie clairement que l'égalité des élèves ne peut être garantie que si le système peut s'adapter à leurs caractéristiques. A la vision juridique de « l'égalité formelle » à laquelle l'école prétendait concourir, se substitue une approche dynamique qui prend en compte la diversité originaires des élèves pour construire leur insertion sociale et professionnelle. « L'égalité réelle » doit redevenir la finalité de l'école. Il s'agit d'un retour à une démocratisation qualitative telle qu'Alain Savary la concevait. Celle-ci est sous-tendue par une prise en compte de la diversité des élèves qui se traduit par une particularisation de l'action de l'Etat.

Nous avons opposé à cette traduction de la démocratisation qualitative celle que proposait Jean-Pierre Chevènement, rejoint dans ses principes par le SNES. Pour le ministre qui avait commencé à mettre un terme à cette conception inédite portée par Alain Savary, seule une diversité de savoirs et de cursus différenciés, dont le sérieux et la valeur étaient réglementés par l'Etat, étaient susceptibles de prendre en compte la diversité des élèves afin de mettre un terme au déterminisme social. La pédagogie et les initiatives locales mettaient en danger les établissements scolaires et risquaient de dissoudre le lien social garanti par une formation de qualité dont l'Etat central seul pouvait être le garant.

Les pédagogies actives dont les origines remontent à la période de l'entre deux guerres et qui trouvent un regain d'intérêt dans les années 1970 sont en fait largement

promues sous le ministère d'Alain Savary. Comme nous l'avons vu, elles sont au cœur de polémiques fondées sur des approches idéologiques qui ne reposent pas sur de réelles mesures objectives. Cependant, il existe dès 1985 des ouvrages, dont la teneur n'est pas polémique, empruntant une argumentation plus étayée scientifiquement que celle développée par les intellectuels médiatiques et les pamphlétaires, qui mettent en garde contre ces pédagogies actives. Philippe Perrenoud, chercheur en sciences de l'éducation, dénonçait en 1985 ces pédagogies comme des outils au service des enfants issus des milieux les plus favorisés : « L'éducation libérale avancée est un luxe que toutes les classes sociales ne peuvent encore se permettre, compte tenu de leur condition de vie et de leurs horaires, de leur condition de logement et de leur revenus. L'enfant de l'école active est un enfant choyé, aimé, bien dans sa peau, respecté dans son point de vue, disposant d'une sphère personnelle, choisissant ses loisirs. Toutes conditions qui sont loin d'être la règle dans tous les milieux »<sup>1</sup>.

Or, en 2002, quelques analyses rétrospectives montrent que ce débat au cœur de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 est toujours d'actualité. Yves Careil<sup>2</sup> réaffirme, sur la base d'expériences réalisées dans l'enseignement primaire que ce modèle – celui qui met l'élève au centre - ne fonctionne pas toujours avec des enfants issus de milieux populaires. Le sociologue Jean-Pierre Legoff affirme : « L'élève au centre est valorisé comme acteur et citoyen, comme autonome et responsable [...] Et en même temps, on exige de lui qu'il soit au plus haut niveau de performance et qu'il se conforme au modèle. Les parents quant à eux ne se retrouvent plus face au nouveau langage pédagogique déconcertant et l'évaluation des compétences de leur progéniture se double souvent d'un discours psychologisant qui accentue leur désarroi. Ces discours et ces pratiques renforcent la confusion ambiante, accentuent la coupure avec les familles populaires et tirent l'enseignement vers le bas [...] Distinguer et faire valoir des exigences propres à la mission essentielle de l'école, qui demeure la transmission des savoirs et de l'héritage culturel, n'est en rien "passéiste", le signe d'une nostalgie de l'école républicaine d'antan ou le refus de considérer la question de la socialisation. Il s'agit d'une impérieuse nécessité face au flux d'informations et à la prééminence de l'image et du son, à la destruction du langage et des significations, pour que les jeunes défavorisés n'aient pas une culture au rabais et que puissent se former des élites au sein des couches populaires »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeurs, 1985.

<sup>2</sup> CAREIL Yves, *Ecole libérale, école inégale*, Paris, Editions Syllepse, 2002.

<sup>3</sup> Cité dans DAVIDENKOFF Emmanuel, *Comment la gauche a perdu l'école*, Paris, Hachette, 2003, page 87.

Visiblement, Lionel Jospin ne se situe pas dans cette perspective. Il renoue avec les principes qui fondaient la politique d'Alain Savary. La plupart des articles et les nombreuses recommandations situées en annexe de la loi nous invitent à accorder une importance réelle au fait de mettre « l'élève au centre du système éducatif ».

Si le préambule de la constitution du 7 octobre 1946, repris par celle de 1958 se bornait à garantir « l'égalité d'accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, la formation professionnelle et à la culture », l'article premier (alinéa 2) de la loi d'orientation mentionne : « le droit à l'éducation est garanti à chacun ». Il s'agit d'une avancée qui questionne l'école de l'intérieur. On ne se limite plus à amener les élèves au pas de sa porte comme le laisse entendre le terme « accès » mais on la met en demeure d'assurer ce droit à l'éducation. Par ailleurs, « les 20% oubliés », selon les critiques les plus acerbes de Jean-Pierre Chevènement, sont désormais tenus d'être qualifiés au niveau du CAP ou BEP. Quant à ceux qui n'ont pas atteint un niveau de formation reconnu, ils doivent pouvoir, selon l'article trois (alinéa 2) « poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau ». Ce qui est sans contestation possible dans la ligne des politiques des ministres précédents. C'est la concrétisation de cet objectif qui mérite notre attention. Il s'agit de poursuivre un objectif d' « égalité réelle » et de ne plus limiter le système éducatif à assurer une traditionnelle « égalité formelle », car les élèves participent activement à la définition de leur « projet d'orientation » selon l'article huit (alinéa 2). Toutefois, comme le fait remarquer Claude Durand-Prinborgne<sup>1</sup>, une petite phrase en annexe du rapport semble déjà reconnaître les limites de cet objectif : « Réduire de moitié au moins le nombre de décisions qui ne sont pas acceptées par les élèves et par leur familles ». Cela témoigne du souci de prendre en compte l'analyse sans complaisance du rapport de l'IGEN et IGAEN relatif à l'orientation, publié en juin 1988. Par ailleurs sa mention en annexe de la loi n'atteste-t-elle pas qu'il ne s'agit que d'une modeste avancée qui va à l'encontre des « orientations par défaut », non démocratiques car largement corrélées aux origines sociales.

« Le projet d'établissement », né avec la politique des ZEP et la rénovation des collèges, est désormais généralisé et obligatoire. Son élaboration reste collective et relève de la communauté éducative. Les parents y sont associés, de même que les personnels administratifs, techniques, ouvriers de santé et de service, de même. Le contrat d'établissement, c'est à dire la prise en compte du projet de la communauté éducative par

---

<sup>1</sup> DURAND-PRIMBORGNE Claude, 1989, *op. cit.* page 139.

l'Etat pour lui octroyer des moyens, renforce l'autonomie de la décision à l'échelon local. Il y a là une véritable volonté de responsabiliser les acteurs.

Ces quelques éléments retenus – la recommandation qui consiste à prendre en compte les aspirations des élèves dans les procédures d'orientation et la généralisation du projet – montrent que le système éducatif doit faire un pas en direction des élèves s'il entend mener une politique animée par un souci de démocratisation qualitative. En tout cas, la forme que Lionel Jospin entend donner à cette démocratisation semble bien bâtie sur les mêmes principes qui portaient la politique d'Alain Savary. C'est en donnant implicitement le primat aux pédagogies actives ( l'élève est acteur de son orientation et des apprentissages) et en admettant une particularisation de l'action de l'Etat que la démocratisation qualitative peut devenir effective.

### *Un arbitrage entre des intérêts antagonistes*

Cette loi « d'orientation » et non « de programmation » comme le demandaient déjà les syndicats, les parlementaires les plus revendicatifs et le Conseil économique et social, en 1987<sup>1</sup>, désireux d'engager davantage le gouvernement sur des précisions budgétaires, aboutit finalement à un équilibre relativement consensuel. Certes, comme le fait remarquer Claude Durand-Prinborgne<sup>2</sup>, elle est une synthèse qui gomme toutes les aspérités et « en raison de la diversité des attentes ou des exigences, il était inévitable que personne ne s'y retrouve tout à fait<sup>3</sup> ». Cependant, il semble que cette loi va dans sens des orientations qu'avait décidées Alain Savary, largement influencé par le SGEN, et qui avaient été en partie abandonnées. La volonté de mettre « l'élève au centre du système éducatif » est en effet une revendication ancienne du SGEN-CFDT. Certes, les formulations utilisées par le syndicat sont différentes, mais les moyens recommandés sont identiques : aurait-il su, au cours de ces quelques années, imposer sa vision de l'école ?

A lire son bulletin au lendemain de l'adoption de cette loi au Parlement, le syndicat est particulièrement satisfait de mesures qu'il appelait de ses vœux de longue date : « Projet, autonomie, contrat. Trois mots que le SGEN a toujours associés. Trois mots au cœur d'une

---

<sup>1</sup> Conseil économique et social, « Les perspectives d'évolution des rapports de l'école et du monde économique face à la nouvelle révolution industrielle », JORF, Avis et rapports du conseil économique et social, avis du 14 octobre 1987.

<sup>2</sup>DURAND-PRINBORGNE Claude, 1989, *op. cit.* page 421.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 422.



démarche éducative associant personnels, jeunes, parents, collectivités locales. La loi d'orientation de 1989 reprend en partie les idées-force du SGEN-CFDT. Le projet devient le cadre adapté à la démarche des établissements scolaires »<sup>1</sup>. Il apparaît donc qu'au lendemain de l'adoption de cette loi au Parlement, le SGEN-CFDT est le syndicat qui semble sortir vainqueur de cette lutte pour imposer une conception de l'école et en l'occurrence une mise en œuvre originale du principe de démocratisation qualitative.

Toutefois, il n'est pas simplement question dans cette loi de dépasser cette école républicaine à laquelle on reproche son égalitarisme formel et non démocratique. La démocratisation repose sur une sorte de transmutation de l'école. Il importe d'offrir plus aux élèves et aux familles mais en même temps de les responsabiliser en clarifiant les enjeux.

Cette tendance est parfaitement illustrée dans l'explication du CES (Conseil économique et social)<sup>2</sup> qui propose une modification de l'article 7 de la loi concernant l'orientation des élèves. Selon le Conseil, la décision d'orientation doit revenir aux familles éclairées par un conseiller d'orientation dont l'importance n'est pas suffisamment soulignée dans l'article. Le Conseil économique et social fait remarquer que l'offre d'éducation, en d'autres termes la multiplicité des choix proposés, est primordiale dans la procédure d'orientation dont on sait qu'elle peut constituer un aspect fondamental dans la lutte contre les déterminismes sociaux.

S'agit-il d'une position libérale puisqu'il est en fait question d'offre et de demande et que ces deux pôles en s'équilibrant constituent un mode de régulation naturel de problèmes économiques cher au libéralisme ? Si le Conseil économique et social ne va pas jusqu'à conforter cette logique libérale, car il ne propose pas la concurrence entre les établissements, on peut simplement noter que, parce qu'il entend « éduquer au choix », il donne sa confiance à l'individu. Or le primat de l'individu sur les valeurs collectives et républicaines ou plus exactement le pari sur un individu *a priori* libre et responsable, relève du dogme libéral. Mais ce pari n'est pas effectué *a priori*, puisqu'il est question « d'éduquer au choix » l'élève, c'est à dire de tenter de limiter la part des déterminismes sociaux dans ce qui guide ses choix. On peut donc remarquer que cette position du CES est nuancée et qu'elle ne flirte pas avec un libéralisme extrême dans lequel les plus défavorisés seraient appelés à faire des choix peut-être rationnels, mais qui les conduiraient dans des filières ou des établissements qui seraient peu performants. Cependant, sans équivoque, elle « instrumentalise » l'école pour la mettre au

---

<sup>1</sup> « Les élèves au centre », *Profession Education*, novembre 1990.

<sup>2</sup> « Projet de loi d'orientation sur l'éducation ». JORF. Avis et rapports du conseil économique et social, séances des 9 et 10 mai 1989

service des individus. Certes l'école n'est pas une fin en soi et elle se doit de répondre désormais à des attentes singulières des individus. Tel semble être du moins l'irréversible mouvement que l'Etat-providence lui impose. C'est ce que note en d'autres termes Bernard Charlot lorsqu'il évoque le passage d'un Etat « éducateur » à un Etat « développeur » et « régulateur » et qu'il montre qu'au paradigme de la fonction d'intégration politique de l'école succède celui d'intégration économique et sociale.

Un événement remarquable se doit aussi d'être mentionné à propos des conditions dans lesquelles émerge cette loi parce qu'il permet de mieux cerner le mouvement de fond dans lequel elle s'inscrit. Cet événement traduit l'évolution du rôle de l'Etat à laquelle nous avons fait allusion dans notre introduction. Ce dernier doit entretenir des relations plus fusionnelles avec la société civile. L'avènement de la « gouvernance » en tant que mode de gestion novateur de l'action de l'Etat est consacré par la parution de la circulaire<sup>1</sup> de Michel Rocard relative au renouveau du service public. Cette circulaire s'inscrit dans le prolongement d'un mouvement dont on pourrait déceler les origines dans les lois de décentralisation<sup>2</sup>. En effet, ces dernières se donnaient pour but de rapprocher l'Etat et l'administration des administrés ou des citoyens. Elles avaient, entre autre, conduit à la création d'établissements publics locaux. Dotés d'une certaine autonomie dans le cadre de leur action éducative, notamment grâce à la mise en œuvre de « projets d'établissements », ces EPLE (Etablissements publics locaux d'enseignement) devaient permettre de prendre en compte la diversité des publics scolaires et leur gestion plus locale devait être le moyen de mener à bien cette tâche. La circulaire Rocard entend prolonger ce mouvement : « Ces conditions [dans lesquelles l'Etat et les services publics assurent leurs missions de garants des valeurs républicaines, de défense de l'intérêt général et de promoteurs du progrès économique et social] ne sont guère satisfaisantes non plus pour les citoyens ou les entreprises qui sont à la fois, selon les situations, administrés, usagers, clients, consommateurs ou contribuables, confrontés à un Etat trop concentré dans son fonctionnement, trop cloisonné dans ses structures, trop fragmenté dans ses actions et qui n'a pas suffisamment pris en compte les effets de la décentralisation »<sup>3</sup>. C'est la raison pour laquelle « la négociation et les instances

---

<sup>1</sup> Circulaire du 23-02-1989 relative au renouveau du service public, JORF du 24-02-1989.

<sup>2</sup> Loi N° 82-213 du 23-03-1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions. Loi N° 82-623 du 22-07-1982 modifiant et complétant la loi N°82-213 du 2-03-1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions.

Loi N° 83-8 du 7-01-1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat.

Loi N° 83-663 du 22-07-1983 complétant la loi du 7-01-1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat.

<sup>3</sup> Circulaire du 23-02-1989, *op. cit.*

de participation » doivent être développées. Quatre orientations sont dégagées par le Premier ministre : « une politique de relations au travail développée ; une politique de développement des responsabilités ; un devoir d'évaluation des politiques publiques ; une politique d'accueil et de service à l'égard des usagers »<sup>1</sup>.

Ainsi, la loi d'orientation s'inscrit dans cette volonté de rénover le service public d'éducation que le Premier ministre appelle de ses vœux. Cependant, cette évolution du rôle de l'école ne risque-t-elle pas à son tour « d'instrumentaliser » ceux qui opèrent en son sein, c'est à dire les enseignants ?

La crainte des enseignants de perdre un certain prestige, une certaine dignité au travers de ce que l'on pourrait appeler une mise à disposition du public et non plus du service public ne reflète-t-elle pas au fond une angoisse dans certaines prises de positions radicales, notamment celles du SNES ? Ceux qui se voient comme des gardiens « du temple des savoirs » en seraient réduits à n'être que des marchands de service. C'est peut-être la raison pour laquelle ils s'opposent de manière relativement forte à cette politique qui consiste à mettre « l'élève au centre du système éducatif ». Ainsi, Monique Vuailat, secrétaire générale du SNES, questionne-t-elle : « L'élève est-il au centre quand les enseignants voient leur avis en conseil de classe considéré comme négligeable [...] ? Il y a renforcement des tutelles hiérarchiques et pouvoirs pédagogiques donnés aux recteurs, aux chefs d'établissement [...] C'est inacceptable et si ces messieurs avaient des vocations d'enseignants, ils ne devraient pas se priver d'assurer ces fonctions. On en manque ! [...] Les enseignants deviennent des exécutants corvéables à merci... »<sup>2</sup>.

Les enjeux de la loi et ses répercussions sur les protagonistes engagés semblent opposés. Ce que gagnent les élèves et leur famille est perdu pour les enseignants. Telle est du moins l'interprétation du SNES. Celle du SNI-PEGC semble plus modérée. Quant à celle du SGEN, elle s'inscrit nettement en faveur des familles. Il est donc possible de conclure que cette loi propose un arbitrage entre des conflits éventuels entre parents d'élèves et enseignants, probablement en faveur des premiers, en se rapprochant des conceptions de l'école du SGEN-CFDT.

Ce rééquilibrage en faveur des élèves et de leur familles peut être expliqué par plusieurs facteurs. La sociologie de l'éducation n'a eu de cesse depuis les années 1960 de dénoncer une école inégalitaire. L'importance accrue de la réussite scolaire dans la réussite

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> Supplément à *l'Université Syndicaliste* N°231, 14-02-1990.

sociale et professionnelle, et le refus de la sélection, dont Antoine Prost<sup>1</sup> fait remonter les causes au mouvement de mai 1968, sont aussi des facteurs qui incitent à trouver des solutions à ce dysfonctionnement du système éducatif. Par ailleurs, la « dynamique démocratique » mise en lumière par Dominique Schnapper<sup>2</sup> et déjà annoncée par Tocqueville peut constituer, sur un temps plus long, une explication de cette volonté de rendre l'école plus égalitaire. Le philosophe n'écrivait-il pas en 1835 : « Le développement graduel de l'égalité des conditions est donc un fait providentiel, il en a les principaux caractères : il est universel, il est durable, il échappe chaque jour à la puissance humaine ; tous les événements comme tous les hommes, servent à son développement »<sup>3</sup> ?

Cependant, le palliatif est nouveau, car donnant dans une certaine mesure du pouvoir aux usagers de l'école, cette loi ne rentre pas seulement dans le cadre de la particularisation de l'action de l'Etat, mais elle reconnaît implicitement l'école comme un marché dans lequel s'affrontent des intérêts antagoniques, ceux des enseignants et ceux des usagers, mais peut-être aussi ceux des usagers dont les utilisations qu'ils veulent ou peuvent faire de l'école, en fonction de leurs origines sociales, sont probablement différentes, voire opposées. L'Etat apparaît de ce point de vue comme un arbitre entre des protagonistes défendant des intérêts qui leur sont propres. Or ce rôle de l'Etat nous interroge sur l'orientation que le ministre choisit : a-t-il d'autre possibilité pour mettre fin aux inégalités sociales répercutées par l'école que celle qui consiste à renforcer le pouvoir des usagers face aux enseignants et à un système en fin de compte inégalitaire ? Le ministre en place a-t-il une large marge d'initiative ? N'est-il pas aspiré dans un mouvement profond et irréversible de l'Etat ?

Il semble que la fonction d'intégration socioprofessionnelle à laquelle est désormais conviée l'école et qui témoigne d'une intervention toujours plus grande de l'Etat dans la question sociale conduise inévitablement à cette « marchandisation » de l'éducation. Jean-Pierre Sylvestre<sup>4</sup>, s'appuyant sur les travaux d'Hannah Arendt, dénonce les risques qu'encourt un Etat qui intervient toujours plus dans la sphère sociale et économique : « En effet, son immixtion croissante dans l'existence privée des individus introduit le principe d'intervention sans limite[...] La théorie républicaine ne peut ignorer cette objection majeure qui associe le déclin de la sphère publique au développement de "l'Etat social", puisqu'il en résulte que les intérêts privés submergent et pervertissent l'exercice de la responsabilité civique en

---

<sup>1</sup> PROST Antoine, *Education, société et politique*, Paris, Seuil, 1992, page 59.

<sup>2</sup> SCHNAPPER Dominique, 2002, *op. cit.*

<sup>3</sup> TOCQUEVILLE Alexis (de), *De la démocratie en Amérique*, TI, Paris, Gallimard, page 41.

<sup>4</sup> SYLVESTRE Jean-Pierre, « Libéralisme, républicanisme et lien social » in *Culture républicaine, citoyenneté et lien social*, sous la direction de Jean-Pierre SYLVESTRE et Jean-Michel LECOMTE, Actes du colloque de Dijon, 8 et 9 octobre 1996, 28 et 29 mai 1997, Paris, CNDP, 1997.

s'organisant en groupes de pression de toutes sortes qui favorisent la confusion entre l'intérêt commun et les corporatismes »<sup>1</sup>. Ainsi, cette « marchandisation » de l'éducation serait-elle la conséquence directe de l'évolution du rôle de l'Etat. Parce qu'il intervient toujours davantage dans la sphère privée des membres d'une société, parce qu'il prolonge son action dans le domaine social, il se détourne progressivement de sa fonction initiale qui serait de veiller à l'intérêt général. Cette loi consacre officiellement ce phénomène puisqu'en organisant un arbitrage entre des forces opposées, elle est loin de présenter les garanties qu'exigerait la poursuite d'un objectif d'intérêt général. L'autonomie des établissements, permise par l'existence du « projet », et les efforts en faveur d'un « élève au centre du système éducatif » peuvent-ils concourir à la mise à distance des intérêts particuliers, à la tentative de définition du bien commun et de clarification des missions fondamentales de l'école ?

D'un autre point de vue, cette fonction de l'école ne montre-t-elle pas une continuité avec une école dont au début de la Vème République, le ministre Berthoin avait affirmé qu'elle devait « conjuguer le savoir désintéressé et l'expansion économique »<sup>2</sup>. Ce changement de fonction qui la faisait passer d'une mission d'utilité politique à une mission d'utilité économique ne la conduisait-elle pas inévitablement à régler des questions qui relèveraient d'intérêts privés ? De ce point de vue, le ministre ainsi que les différents protagonistes de la décision, ne sont-ils pas des acteurs disposant d'une marge de manœuvre étroite parce qu'ils semblent entraînés dans un mouvement porté par un temps plus long ?

Cependant, si cette évolution semble par bien des aspects irréversible, elle doit être guidée, maîtrisée afin de s'accomplir sans accroc et de ne pas laisser certaines dérives s'installer. Le rôle des protagonistes de la décision prend alors toute son importance. Ils doivent accompagner cette évolution en prévoyant les éventuels points d'achoppement. Or il apparaît que certaines de ses retombées n'ont pas été anticipées. Ce n'est pas la loi qui est en cause, mais plutôt un ensemble de mesures prises depuis le ministère de Jean-Pierre Chevènement, qui n'ont vraisemblablement pas été accompagnées des moyens de leur ambition. Un mouvement lycéen naît de ce manque de prévoyance et le ministre va devoir agir rapidement afin de remédier à une nouvelle situation conflictuelle.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 147.

<sup>2</sup> Décret N°57-59 du 6-01-1959 portant réforme de l'enseignement public, JORF du 7-01-1959.

## Le mouvement revendicatif des lycéens

### *Le déroulement des événements*

Au début du mois d'octobre 1990<sup>1</sup>, des incidents et agressions dans des lycées de la banlieue parisienne servent de détonateur à un mouvement qui va gagner progressivement de nombreux établissements. Un mot d'ordre part du lycée Jean Jaurès (Seine St Denis) qui est en grève depuis le 15 octobre. Puis, les lycéens de la banlieue, Montreuil, Romainville, Fontenay-sous-Bois, Le Raincy, Argenteuil, après quelques manifestations devant le conseil régional d'Ile-de-France et devant l'inspection académique de Seine St Denis, rejoignent la manifestation à la Nation, le 18 octobre 1990, scandant le slogan : « Une seule solution, la manifestation » ou « Jospin, du pognon »<sup>2</sup>.

A l'appel de six syndicats d'enseignants, un mouvement de grève est lancé à Paris, le 20 octobre 1990. Ceux-ci manifestent en vue de la discussion parlementaire du budget de l'Education nationale. Ils ne cachent pas leur crainte vis-à-vis du travail du Conseil national des programmes et d'un « nouveau bac au rabais »<sup>3</sup>. Mais ce qu'ils réclament aussi, ce sont des postes et des crédits. Les lycéens se joignent donc en partie à ce mouvement. En effet, le SNES estime que « depuis 1974, 5 000 postes de surveillants ont été supprimés alors que la population du second degré augmentait de 800 000 élèves »<sup>4</sup>. Les revendications des lycéens, quant à elles, sont avant tout d'ordre matériel. Force est de constater que les lycéens qui lancent ce mouvement de contestation ne sont pas ceux que l'on recrute dans les filières les plus prestigieuses, ni dans les établissements les plus confortables. Ils sont issus des cités où des établissements ont été construits à la hâte dans les années 1960 et dans lesquelles les conditions de vie sont les plus pénibles. Leurs revendications plutôt quantitatives sont en partie différentes de celles des enseignants, ils se préoccupent davantage de leurs conditions de vie que de la question des programmes. Ce qui n'est pas sans plonger les enseignants dans un certain malaise.

La FIDL (Fédération indépendante et démocratique lycéenne) avait, le 28 janvier 1989, fait part de ses revendications au ministre de l'éducation nationale. A Créteil, dans un amphithéâtre de l'université, le ministre avait certes été applaudi, mais des points d'ombres, des revendications encore sans réponses avaient été soulignés. Notamment, le désir de voir

---

<sup>1</sup> « Manif express à la Nation », *Le Monde*, 22-10-1990.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> « Les enseignants manifestent à froid », *Le Monde*, 23-10-1990.

<sup>4</sup> « Les lycéens réclament des surveillant et des professeurs », *Le Monde*, 22-10-1990.

enfin une loi de programmation pour l'éducation nationale, la nécessité de mettre en place un plan d'urgence, et surtout la reconnaissance de véritables droits d'expression pour les lycéens. Lionel Jospin avait fait remarquer que l'effort consenti, avec 13,5 milliards de francs sur trois ans, dépassait largement les engagements de la Lettre aux français de François Mitterrand qui prévoyait au moins quinze milliards de francs supplémentaires en quatre ans. Ce à quoi les lycéens avaient répondu : « Si l'on ne voit aucun changement dans les bahuts, ça pétera, peut-être pas maintenant, mais à la rentrée, c'est sûr »<sup>1</sup>.

Si la rentrée de 1989 ne s'engage pas selon la prophétie des lycéens, celle de 1990 ne résiste pas aux conditions matérielles de certains établissements. Un mouvement qui part des milieux les plus exposés à des conditions de vie difficile gagne alors bon nombre de lycées. En effet, la mobilisation qui vient de gagner aussi des élèves des lycées professionnels, en général plutôt en dehors des mouvements revendicatifs médiatisés, mais aussi quelques élèves des lycées parisiens, s'étend à la province. Après que le ministre de l'Education nationale a reçu une délégation de huit lycéens le 22 octobre 1990, ceux-ci décident de maintenir la pression. Une manifestation est prévue le 24 octobre de Denfert Rochereau à l'Assemblée nationale. Sept à huit milles lycéens sont alors présents dans la rue et quelques vingt cinq d'entre eux « piochés au hasard »<sup>2</sup> rencontrent les députés. Puis, dans la soirée, deux à trois cents manifestants restant se rejoignent à l'université de Jussieu pour dresser un bilan. La difficulté est de trouver un contenu explicite à cette revendication. Il faut concrétiser ce qui relève plus d'un malaise que d'un problème clairement exposé. A défaut de réponses concrètes, si l'on excepte ces cent postes de surveillants proposés pour la rentrée de novembre par Lionel Jospin et un « conseil de vie lycéenne » créé auprès de chaque recteur, la décision est prise de poursuivre le mouvement. Un appel à la grève est lancé pour le 26 octobre 1990.

De nombreuses villes de province ont elles aussi participé à ce vaste mouvement : St Briec, Lannion, Cherbourg dans l'ouest, Nice, Draguignan, Arles dans le sud-est, Rodez, Foix, Pamiers dans le sud-ouest, Mulhouse, Strasbourg, Metz, Dole et Rombas dans l'Est ainsi que Lille dans le Nord. Jeudi matin 25 octobre, 6 000 lycéens ont manifesté dans les rues de Saint-Etienne.

Le 26 octobre, ce sont plus de cent mille jeunes qui manifestent dans toute la France<sup>3</sup>. Lionel Jospin et Michel Rocard, après avoir reçu une délégation lycéenne annoncent « une création de mille postes de personnel administratif (ATOS) » qui auront la mission

---

<sup>1</sup> « Sympa d'être venu », *Le Monde*, 31-01-1989.

<sup>2</sup> « L'agitation lycéenne s'est étendue à la province », *Le Monde*, 26-10-1990.

<sup>3</sup> « Le gouvernement tente de calmer l'agitation lycéenne », *Le Monde*, 29-10-1990.

précise d'entretenir les locaux. En outre, trois milles jeunes adultes, actuellement en contrat solidarité, assureront après une formation spécifique « une présence efficace en dehors des heures de cours »<sup>1</sup>.

Cependant, malgré les vacances, le samedi 27 octobre voit des manifestations éclater en province et à Paris. Deux coordinations rivales à l'issue de cette journée semblent se dessiner plus clairement. La première est la FIDL, animée par des lycéens proches de SOS-racisme et « coraquéée » par Julien Dray, député socialiste de l'Essonne. Elle élit, dans un amphithéâtre de l'université de Paris-I (Panthéon-Sorbonne), un bureau « provisoire » comprenant une vingtaine de lycéens de la région parisienne et de la province (Strasbourg, Grenoble, Sedan, Vichy, St Briec, Toulon et Narbonne). Elle appelle à de nouvelles manifestations dès la rentrée : le 6 novembre devant les conseils régionaux et le 12 novembre devant l'Assemblée nationale. Elle réclame un « plan d'urgence » pour l'éducation : rénovation des lycées, constructions nouvelles, embauche de professeurs et de surveillants supplémentaires, développement des droits de réunion et d'expression des lycéens. Une réunion est prévue à Paris, le 31 octobre, pour organiser ces nouvelles échéances.

De l'autre côté, la coordination parisienne, principalement animée par des jeunes communistes, mais où figurent aussi des jeunes trotskistes et des militants socialistes de la mouvance de Jean-Pierre Chevènement, Socialisme et République, invite les lycéens à la constitution d'une autre coordination nationale, le mardi 30 octobre, à Paris. Elle appelle, elle aussi, à des manifestations les 6 et 12 novembre. Toutefois, ces dates risquent de devenir caduques si le gouvernement décide d'avancer au 5 novembre la discussion parlementaire du budget de l'éducation. Ce qu'il s'empresse de faire.

Les lycéens des deux coordinations décident néanmoins de maintenir les manifestations. La FIDL compte parmi ses revendications la volonté de participer avec le CNP à l'élaboration des programmes et des rythmes scolaires<sup>2</sup>. Cela semble déborder les enjeux matériels sur lesquels se retrouvaient ensemble syndicats et lycéens.

Lorsque le 5 novembre arrive, les vacances n'ont pas altéré la vigueur des lycéens. Ils sont, selon les estimations du journal *Le Monde*, « plus de 100 000 dans les grandes villes »<sup>3</sup>, mais les slogans ont du mal à s'affranchir de la formule ressassée : « Du pognon pour l'éducation »<sup>4</sup>. Si en 1986, il était possible de manifester contre une loi, en 1990, le malaise actuel ne peut faire émerger de véritable plate-forme. Même si les deux coordinations

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Les lycéens prévoient deux nouvelles manifestations les 5 et 12 novembre », *Le Monde*, 1-11-1990.

<sup>3</sup> « Plus de 100 000 lycéens ont défilé dans les grandes villes », *Le Monde*, 6-11-1990.

<sup>4</sup> « Un cortège discipliné et quelques zonards », *Le Monde*, 6-11-1990.



rivales et quelques syndicalistes du SNES et de FO se rejoignent sur certaines propositions, cela ne suffit pas à éclaircir la teneur des revendications. Les lycéens reçus par les présidents des différents groupes à l'Assemblée nationale leur demandent de participer à la marche pour l'éducation du 12 novembre.

Cette marche tente alors de s'organiser. Les lycéens de la FIDL se rallient finalement à l'idée d'une marche vers l'Élysée proposée par les jeunes communistes, les jeunes trotskistes et les socialistes du courant de Jean-Pierre Chevènement. Ils jugeaient ce parcours *a priori* trop politique, mais la nécessité de se rassembler les pousse à accepter. Cependant, les socialistes redoutent la conjonction de ce mouvement avec une éventuelle opposition à la CSG, en discussion très prochainement à l'Assemblée nationale. Ils tentent de mettre en place une troisième structure « indépendante et apolitique » qui regrouperait les socialistes des deux coordinations sous la houlette de militants proches de l'UNEF-ID, « parmi lesquels Monsieur Jospin compte quelques amis »<sup>1</sup>. Cela permettrait à terme, on l'espère, de gagner la FIDL et, avec la FCPE et la FEN, de constituer « un pôle revendicatif » qui ferait face au « pôle de contestation globale »<sup>2</sup> composé des jeunes trotskistes et communistes et de Socialisme et République. Mais le projet avorte.

La manifestation a lieu le 12 novembre sous l'égide des deux coordinations. Quelques syndicats enseignants sont présents : la FEN, malgré l'absence de son secrétaire général Loïc Simbron, absent pour des raisons de santé, le SNI et son secrétaire général Jean-Claude Barbarant, le SNES et sa secrétaire générale Monique Vuaillet et le SGEN. La FCPE est représentée par son secrétaire M. Mailles. Laurent Fabius, président de l'Assemblée nationale et Lionel Jospin, remplaçant le Premier ministre en déplacement au Japon, reçoivent les délégations des deux coordinations.

### *Le « plan d'urgence »*

Lionel Jospin propose « un plan d'urgence » pour sortir de cette crise. Le Président de la République, ayant reçu les lycéens, juge leurs revendications « acceptables »<sup>3</sup>. Il encourage les lycéens à accepter la rencontre avec Lionel Jospin. La rencontre a lieu. Lionel

---

<sup>1</sup> « Les dirigeants socialistes redoutent la conjonction du mouvement lycéen et de l'opposition à la CSG », *Le Monde*, 12-11-1990.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> « M. Mitterrand explique sa rencontre avec les jeunes », *Le Monde*, 15-11-1990.

Jospin s'engage sur un certain nombre de mesures<sup>1</sup> que la direction de l'information et de la communication transmet à la presse. Puis, un comité interministériel se réunit à Matignon, le 14 novembre 1990<sup>2</sup>. Composé de Michel Rocard, Premier ministre, Lionel Jospin, ministre de l'Education nationale, Pierre Bérégovoy, ministre de l'économie, Michel Charasse, ministre du budget, ce comité arrête quatre mesures.

Deux types de mesures sont prises. Les premières sont d'ordre matériel. Elles engagent l'Etat sur des dépenses d'investissement et sur des dépenses de fonctionnement. Les secondes mesures ont pour objet d'étendre les droits des lycéens.

### Les mesures financières

Un « Fonds de rénovation des lycées » est créé. Destiné à la réhabilitation des établissements, il s'élève à 4 milliards de francs et doit être utilisé selon quatre priorités : mise en conformité des locaux aux normes d'hygiène et de sécurité ; suppression des préfabriqués ; création de centres de documentation et d'information et de salles de réunions ; rénovation des internats. Il s'agit d'un effort important qui est à ajouter aux 15 milliards de francs consentis par les régions en 1990 pour l'entretien et le fonctionnement des lycées<sup>3</sup>.

L'ampleur des crédits dégagés témoigne de l'importance que le gouvernement attache à cette composante du « plan d'urgence ». Michel Rocard, Premier ministre, prend lui-même la parole devant les préfets et les recteurs pour expliquer la nécessité d'une bonne coordination entre les deux administrations : « Nous assistons aujourd'hui à un double phénomène dont les effets se conjuguent : d'une part, notre système éducatif subit une crise de croissance ; d'autre part, les jeunes qui appartiennent aux milieux les plus défavorisés trouvent une identité dans des formes de solidarité où priment la violence et la délinquance. Or, ce sont précisément les lycéens qui sont au contact de cette double réalité (la surcharge des établissements et les conditions de vie difficiles des quartiers péri-urbains) qui ont été les premiers et les plus assidus dans l'agitation qui s'est développée à cette rentrée scolaire. Il ne faut pas se méprendre sur le message qu'ils délivrent ainsi : ils veulent réussir dans la vie, échapper aux conditions de travail précaires des jeunes, participer pleinement à la société qui est la leur et ils pensent que le meilleur moyen pour arriver à ce but est la réussite scolaire

---

<sup>1</sup> « Engagement du gouvernement » (Direction de l'information et de la communication), 16-11-1990. C : 19990239.

<sup>2</sup> « Avant-projet de circulaire. Objet : Plan d'urgence en faveur des lycées, Fonds de rénovation des lycées », 19-11-1990. C : 19990239 ArtI.

<sup>3</sup> « Circulaire adressée aux recteurs et préfets de Régions. Objet : Plan d'urgence en faveur des lycées, Fonds de rénovation des lycées », 11-12-1990. C : 19990239.

[...] C'est précisément cette réussite scolaire que nous devons leur apporter [...] Or vous le savez, la France du XXème siècle est encore une France inégalitaire [...] Et la première inégalité, c'est l'inégalité géographique : celle qui oppose un quartier à un autre, la ville à la campagne, les régions riches à celles qui se développent moins vite [...] Nous avons donc pris suffisamment de recul par rapport à la loi Defferre pour mesurer combien une décentralisation sans déconcentration des pouvoirs de l'Etat peut générer des inégalités. Il appartient en effet à l'Etat de veiller à ce que les décisions des collectivités territoriales n'engendrent pas, malgré elles, des disparités trop fortes entre quartiers, entre villes, entre régions. Les moyens et les pouvoirs déconcentrés [...] sont des instruments importants qui sont à votre disposition. Il vous appartient de les mettre en œuvre... »<sup>1</sup>.

Ce « Fonds de rénovation des lycées » constitue la mesure la plus spectaculaire. Mais il est aussi accompagné de diverses mesures pour lesquelles Lionel Jospin s'était engagé. Les « Conseils de délégués des élèves » se voient attribuer un « fonds de vie lycéenne » de 30 000 francs en moyenne par lycée. A la rentrée 1991, dans les ZEP, le nombre d'élèves sera réduit à 25 dans les classes des lycées professionnels, 30 dans les lycées d'enseignement général. « Un fonds social lycéen » est créé pour aider les plus défavorisés d'entre eux. Il s'élève à 200 millions de francs pour l'année 1991. « Des crédits d'animation » qui s'élèvent à 50 millions de francs doivent permettre de rémunérer des animateurs extérieurs et des travailleurs sociaux. De plus, un plan pluriannuel de recrutement des enseignants est élaboré. Déjà prévu par la loi d'orientation et connaissant donc un retard d'un an, sa mise en œuvre est réaffirmée.

### Les mesures relatives au droit d'expression des élèves

Rapidement, un CAVL (Conseil académique de la vie lycéenne) est mis en place dans chaque académie afin d'installer la transparence de la répartition des dépenses d'éducation<sup>2</sup>. Les foyers socio-éducatifs sont remplacés par des « maisons des lycéens », placées sous la présidence d'un élève. Par ailleurs, le ministre s'est montré favorable à la représentation des lycéens au CSE, mais cette disposition nécessite un vote du Parlement. Celui-ci, le 26 novembre 1991, permettra à trois lycéens de siéger au CSE.

Les droits des lycéens font l'objet d'un projet de décret qui est discuté au Conseil supérieur de l'éducation les 3 et 19 décembre 1990. Lionel Jospin, président le CSE, fait remarquer que la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a déjà prévu la mise en place d'un

---

<sup>1</sup> « Discours de Michel Rocard, Premier ministre devant les préfets et les recteurs », le 27-11-1990. C : 19990 239.

<sup>2</sup> Circulaire N° 90-293 du 2-11-1990, « Mise en place du Conseil de vie lycéenne », BOEN.

« Conseil des délégués des élèves qui formule des propositions relatives à la vie et au travail scolaire »<sup>1</sup>. Il convient de préciser davantage les droits des élèves. Le droit d'association est accordé sous réserve d'encadrement par des élèves majeurs, le droit de presse également sous réserve que l'établissement fixe un code de déontologie, le droit de réunion sur des sujets d'intérêt général également s'il a lieu en dehors des heures de cours<sup>2</sup>.

Ainsi, les mesures prises par le ministre et ses collaborateurs sont-elles de nature à répondre aux causes de cette crise. Mais un suivi de ces décisions doit être effectué. Madame Cécile Wiener, IGAEN, est nommée « correspondante du plan d'urgence » pour les lycéens. Sa mission est de rendre compte régulièrement aux différents partenaires des mesures prises et de leur application. Elle doit coordonner le travail des correspondants chargés des mêmes fonctions au niveau académique.

### *Les interprétations des causes du mouvement lycéen*

Ce mouvement qui prend naissance dans la banlieue et qui gagne progressivement les lycées parisiens et ceux de la province, s'il a pour origine des causes matérielles que l'on pourrait considérer *a priori* comme extra-scolaires, n'en démontre pas moins que la démocratisation de l'école a un prix. Accueillir plus d'élèves dans le second cycle demande qu'en plus de la question des programmes, soient prises en compte les conditions matérielles qui accompagnent ce choix.

Ces lycéens sont affectés par une mutation qui atteint aujourd'hui les lycées. Le pari lancé par le gouvernement de Jean-Pierre Chevènement d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat rencontre un écho très favorable dans la société. Même si l'initiative de cette loi reposait sur des besoins économiques et que le ministre entendait surtout développer les baccalauréats techniques et professionnels, la demande sociale s'est aussi tournée vers l'enseignement général. Antoine Prost, conseiller auprès de Michel Rocard, analyse dans un article précédemment cité cette « explosion scolaire »<sup>3</sup>.

Pour la première fois, le pourcentage d'une génération qui entre au lycée atteint les 60% et on pouvait compter à la rentrée dernière, en 1989, plus de 60 000 élèves supplémentaires dans les lycées<sup>4</sup>. Les taux de scolarisation par âge et surtout le taux d'accès

---

<sup>1</sup> CSE, « Projet de décret relatif aux droits et obligations des élèves », séances des 3 et 19-12-1990. C : 19990239. Art 1.

<sup>2</sup> Décret N°91- 173 du 18-02-1991 relatif aux droits et obligations des élèves, BOEN.

<sup>3</sup> « Pourquoi les lycées ont-ils craqué ? », *Le Monde de l'éducation*, avril 1991

<sup>4</sup> « Colères lycéennes et inquiétudes politiques », *Le Monde*, 23-10-1990.

aux classes terminales du second cycle général, professionnel ou technologique augmentent de plus de 13 points de 1984 à 1990 pour passer de 36% à 49%. Il s'agit d'une véritable « lame de fond ». On ne peut plus évoquer le volontarisme politique, encore moins un effet de la démographie, on est en face d'un « authentique mouvement social »<sup>1</sup>. Malheureusement, ce mouvement coïncide avec la période la plus noire de la crise économique. Les effets d'une politique socialiste engagée sur la voie de l'austérité, amplifiée par le gouvernement Chirac en toute bonne conscience libérale rendent en effet difficile la poursuite de cet objectif des 80%. Il faut redéployer les enseignants de collèges dont les effectifs baissent vers les lycées. Mais ces transferts ne peuvent être que restreints compte tenu de la spécificité des enseignements. Le ministère augmente donc les effectifs des classes. Le pourcentage de classes surchargées, à plus de 35 élèves passe alors de 9,4% en 1982 à 37% en 1990<sup>2</sup>. Ainsi, le poids du contexte, notamment économique et une demande sociale qui dépasse le volontarisme politique sont des facteurs qui contribuent à déclencher ce mouvement lycéen.

Il est possible de douter de la conscience politique que les lycéens ont de ce phénomène. Cependant, on peut constater qu'ils en subissent les effets immédiats. Si les élèves sont de plus en plus nombreux à accéder au lycée, celui-ci doit présenter des qualités qui lui permettent de les recevoir dignement. Dès 1982, Antoine Prost, dans son rapport, avait eu cette phrase cinglante : « Le mépris n'est bon ni pour les méprisés, ni pour ceux qui méprisent et l'on ne saurait fonder une démocratie sur le mépris, comme si la réussite ou l'échec scolaire l'autorisait »<sup>3</sup>. Quelques années plus tard, Jacques Lesourne affirme : « l'opération des 80% tournera à la catastrophe si les jeunes sont insérés dans un système qui n'est pas préparé à les recevoir »<sup>4</sup>. Gérard Courtois conclut dans le journal *Le Monde* : « Pour accueillir 80% d'une classe d'âge, le lycée va donc devoir payer le prix de la démocratisation »<sup>5</sup>.

Cependant, l'analyse du malaise ne peut reposer uniquement sur les conditions économiques et sociales dans lesquelles le lycée s'est transformé. Les lycéens ont eux aussi changé. C'est du moins l'interprétation que fait Pierre Vandewoerde, doyen du groupe « Etablissement et Vie scolaire » de l'Inspection Générale de l'Education Nationale. Dans une note<sup>6</sup> adressée au directeur de cabinet du ministre, il remarque le manque d'autonomie des

---

<sup>1</sup> *Le Monde de l'éducation*, avril 1991, *op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> PROST Antoine, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, rapport du groupe national sur les seconds cycles, MEN, 1983.

<sup>4</sup> LESOURNE Jacques, 1988, *op. cit.* page 31.

<sup>5</sup> « Les lycéens restent mobilisés », *Le Monde*, 27-10-1990.

<sup>6</sup> « Note. Le foyer socio-éducatif a-t-il un avenir ? », 15-11-1990. C : 19990239.

élèves : « Plus que la mise en place d'une structure démocratique, on souligne la nécessité de reconnaître le "lycéen", parfois le "jeune" ( l'essentiel du statut n'est pas d'être élève) [...] L'appropriation d'un espace et d'un temps par le lycéen n'en écarte pas les autres acteurs et surtout pas les professeurs, c'est redire que l'implication des adultes doit être plus forte mais sur un autre mode que celui de la "confiscation" [...] Il est peut-être temps de leur donner le pouvoir de s'organiser de façon réellement autonome »<sup>1</sup>. Le doyen du groupe « Etablissement et Vie scolaire » remarque donc qu'à cette crise de croissance du lycée liée aux conditions matérielles, s'ajoute un manque de structure permettant une éducation des lycéens à l'autonomie et peut-être une participation plus intense à l'élaboration des projets d'établissement. Cependant, l'autonomie et le droit d'expression des lycéens ne font pas toujours l'objet d'un consensus dans la population enseignante, ni chez les intellectuels médiatiques.

Le SNES, le SNALC et quelques intellectuels que l'on pourrait qualifier de « républicains » voient dans cette évolution un danger potentiel : celui d'une école qui, à trop vouloir se rapprocher de la société, risque de perdre son âme. Dans cette perspective où les élèves verraient leurs droits s'étendre, les lycées renommés garderaient leur mission d'élever une jeunesse à une culture noble, les plus défavorisés seraient réduits à n'être que des « garderies ». « Telle est l'imposture de la réponse démagogique à la révolte des lycéens »<sup>2</sup>. Mais à l'époque à laquelle cette critique apparaît, il est question essentiellement de répondre aux exigences matérielles des lycéens. Les « Conseils de délégués des élèves » sont déjà créés par la loi d'orientation de 1989 et seul le « Conseil de vie lycéenne » est pour l'instant créé. Or sa fonction est de veiller aux orientations budgétaires au niveau académique. Il semblerait donc qu'une certaine confusion s'installe, qu'une prise en compte des problèmes matériels entache déjà l'avenir des contenus d'enseignement et plus généralement de la « rénovation des lycées ». En réalité, cette critique qui exprime une certaine crainte porte plus sur le projet de « rénovation des lycées » paru le 23 novembre 1990<sup>3</sup>. Mais dans la formulation employée par ces défenseurs de l'école républicaine, il s'agit d'un même problème : les réponses matérielles aux revendications des lycéens et le droit de regard qui leur est permis sur la vie de l'établissement seraient de nature à compromettre la qualité des enseignements au lycée.

Pourtant, quelques mois plus tard, le 20 février 1991, lors des négociations dans le cadre du Conseil supérieur de l'Education nationale au sujet des circulaires d'application du

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> BADINTER Elisabeth, FINKELKRAUT Alain, DE FONTENAY Elisabeth, KINTZLER Catherine, DEBRAY Régis, « Souvenez-vous des professeurs », *Le Monde*, 25-11-1990.

<sup>3</sup> « La réforme des lycées », *Le Monde*, 24-11-1990.

décret relatif aux libertés des élèves, à l'exception du SNALC, la plupart des syndicats acceptent ces textes. Le SNC et la PEEP demeurent hostiles au droit d'association qui leur fait craindre un développement du syndicalisme lycéen<sup>1</sup>. Mais dans l'ensemble, les modifications mineures que proposent les syndicats témoignent de leur accord.

Il semble qu'il n'y avait rien à craindre réellement de ces quelques droits accordés aux lycéens. D'autant plus que certains éléments du « plan d'urgence » rencontrent quelques difficultés dans leur mise en œuvre.

### *Quelques obstacles à la démocratisation souhaitée par les lycéens*

Si les droits d'expression, d'association et de presse sont accordés en février 1991, sur le plan matériel, en l'occurrence financier, les palliatifs mis en place ont quelques difficultés à devenir opérationnels. Le quotidien *Le Monde*<sup>2</sup> s'interroge un an après l'adoption du « plan d'urgence » sur l'utilisation des 4 milliards de francs débloqués par le gouvernement. Le titre de l'article plutôt ironique, « Le bas de laine des proviseurs »<sup>3</sup>, semble dénoncer une certaine inertie de la part des utilisateurs potentiels de cette manne. Cécile Wiener explique qu'en ce qui concerne « les 4 milliards qui étaient destinés au bâti, les choses sont allées très vite. Nous en sommes en moyenne à mi-parcours mais toutes les opérations sont engagées. Tout sera terminé au plus tard pendant l'été 1992 »<sup>4</sup>. Le bilan est moins optimiste en ce qui concerne les trois autres fonds du plan d'urgence : fonds social, fonds de vie lycéenne et crédits d'animation. La plupart des correspondants académiques ne cachent pas qu'ils ont dû insister auprès des chefs d'établissement pour qu'ils utilisent ces sommes et que ces derniers saisissent les élèves afin qu'elles soient dépensées.

Le fonds social était destiné à aider les élèves et leurs familles rencontrant des difficultés financières graves. Les chefs d'établissement, par scrupule ou peut-être parce qu'ils n'étaient pas habitués à recevoir autant « d'argent d'un coup »<sup>5</sup>, n'ont pas, la plupart du temps, réclamé ces sommes qui leur étaient allouées. M. Rivière, correspondant du plan d'urgence à Lyon explique que « l'importance de ces crédits, dans une période où ces derniers sont rares a créé un malaise [...] La gestion du fonds social représente une charge

---

<sup>1</sup> « Note à l'attention de M. Schrameck, directeur de cabinet », 20-02-1991 (signée André Legand). JLD/ DD N° 017.

<sup>2</sup> « Le bas de laine des proviseurs », *Le Monde* 23-01-1992.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

administrative supplémentaire pour les chefs d'établissement. Et ces derniers sont en outre peu préparés à jouer un rôle social »<sup>1</sup>.

Le fonds de vie lycéenne et les crédits d'animation n'ont pas été davantage utilisés. Certains proviseurs ont laissé faire les élèves, d'autres ont gardé en main les cordons de la bourse. Il semble que, dans certains cas, lorsque les lycéens ont voulu apporter des améliorations à leur « lieu de vie », des malentendus se sont installés.

Par ailleurs, M. Simon, correspondant académique de Lille, note que « les lycéens n'ont pas encore pris toute la mesure des droits et des moyens qu'on leur a accordés en novembre 1990 »<sup>2</sup>. L'exemple le plus frappant est sans doute celui du droit d'association qui avait fait l'objet d'âpres discussions, au moment de la sortie des textes. N'allait-on pas voir fleurir des agitateurs qui deviendraient rapidement incontrôlables ? Telles étaient en substance les craintes des proviseurs. Au bout d'une année, les associations sont rarissimes et celles qui existent sont anodines, amicales d'anciens élèves ou de classes préparatoires.

Ainsi, le tableau laisse subsister quelques ombres. « Les lycéens n'ont pas encore pris toute la mesure... »<sup>3</sup> dit-on. Mais qu'en a-t-il été de l'information, de l'éducation à ces nouveaux droits ? A notre connaissance aucune campagne, sinon isolée, aucune initiative de la part des chefs d'établissement, ni de leurs supérieurs hiérarchiques n'a été à la hauteur de cet effort sans précédent. Il semble donc que l'effort de démocratisation ici entrepris n'a pu être mené à son terme parce que les conditions d'une information, voire d'une éducation digne de ce nom n'ont pas été assurées.

Par ailleurs, les créations que sont le « Conseil des délégués des élèves » et le « Conseil de vie lycéenne » posent quelques problèmes. Une enquête menée par André Legrand<sup>4</sup> à la demande d'Olivier Schrameck, directeur de cabinet de Lionel Jospin, évoque certaines difficultés pour mettre en place ces institutions. Dans les grands établissements, le « Conseil des délégués des élèves » peut s'élever à 200 personnes. Or les locaux ne sont pas toujours disponibles. Il faut trouver des plages horaires pour les réunions. Quant au « Conseil de la vie lycéenne », il pose aussi quelques problèmes, entre autres celui de l'investissement excessif des élèves dans la fonction qui leur incombe, au détriment de leurs études.

Ces constats montrent la difficulté de mettre en œuvre une certaine démocratisation. Si une administration centrale bureaucratique et pesante est souvent rendue responsable des dysfonctionnements, on peut remarquer qu'en l'occurrence, elle n'en est pas la cause. La

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « Note à l'attention de M. Schrameck, directeur du cabinet du ministre d'Etat », 14-12-1990. C : 19990239.



formation des personnels de direction, l'éducation des élèves à leur nouveaux droits ont constitué des obstacles bien plus résistants que ceux que l'on prête usuellement à l'administration centrale. L'argent a été rapidement mis à la disposition des établissements, ce sont plutôt les mentalités qui ont, dans un premier temps, constitué un frein à son utilisation optimale.

Ceci étant, un bilan effectué par Céline Wiener, à la fin de l'année 1992, insiste sur les effets positifs de ce plan : « Le bilan de la mise en œuvre du plan d'urgence lycéen (engagement gouvernemental du 16 novembre 1990) est très largement positif quant aux deux points sur lesquels il portait : le cadre de vie et le mode de vie... »<sup>1</sup>.

« Le cadre de vie » s'est amélioré grâce aux « travaux de rénovation ». Seules ne sont pas achevées les opérations lourdes qui nécessitent des délais de réalisation plus importants. Les « conditions d'encadrement », notamment dans les lycées professionnels se sont améliorées grâce à la mise en place de proviseurs-adjoints, de CPE, de documentalistes et des personnels ATOS qui avait été prévue. La « mise en sécurité des machines-outils » a pu être menée à bien. La « protection des élèves et des enseignants » a été renforcée par l'institution de commissions d'hygiène et de sécurité.

« Le mode de vie » a aussi évolué. « Les nouveaux droits (d'association, de réunion et de publication) reconnus aux lycéens ont été précisés par le décret du 18 février 1991. Ils s'exercent conformément à l'esprit de la loi d'orientation sur l'éducation, de manière à ce que le lycée, d'abord lieu d'étude, soit aussi un lieu d'apprentissage de la citoyenneté comme de la vie sociale et culturelle »<sup>2</sup>. Pour exercer ces droits, les lycéens ont pu utiliser les trois sources de financement que sont le « fonds de vie lycéenne », les « crédits d'animation » et le « fonds social ». Il apparaît de même que « les instances de concertation » se sont mises en place dès 1991 et trois lycéens siègent au Conseil supérieur de l'Éducation. Pour faciliter aux délégués l'accomplissement de leurs fonctions, des actions de formation sont régulièrement organisées.

Ainsi, selon Céline Wiener, le « plan d'urgence » finit par porter ses fruits, même si certaines actions nécessitent encore des délais supplémentaires et si d'autres sont perfectibles. Son rapport est teinté d'un optimisme mesuré. Ce qu'elle retient dans ce plan qui constituait « une première », c'est la « collaboration fructueuse entre les Conseils régionaux et les services académiques ». En effet, depuis les lois de décentralisation qui renvoient aux régions la responsabilité de la construction et de rénovation des lycées, c'est la première fois qu'une collaboration d'une telle ampleur a lieu entre l'État central et les régions. Il est vrai que l'État

---

<sup>1</sup> « Le plan d'urgence lycéen : bilan et perspectives », IGAEN, 6-11-1992. C: 1999à239.

<sup>2</sup> *Ibid.*

intervient dans un domaine qui n'est pas de son ressort. Cependant, l'urgence de la situation imposait son intervention. Malgré l'importance du nombre d'acteurs impliqués dans ce plan, il semble, selon Cécile Wiener, qu'il ait globalement abouti. Elle note en conclusion de son bilan : « Cette œuvre commune sera complète et durable si les adultes et les élèves poursuivent l'effort entrepris pour instaurer un mode de vie collective qui soit conforme à la fois aux principes fondamentaux de l'enseignement public et au souhait des lycéens d'y prendre une part plus active »<sup>1</sup>.

### *Conclusion*

Cette crise semble être liée à un effet de la croissance des lycées qui n'a pas été pris en compte, celui de la dégradations des conditions matérielles dans les zones les plus défavorisées, mais aussi à l'état d'esprit d'une jeunesse lycéenne qui sans être réellement politisée, n'en ressent pas moins un certain malaise vis-à-vis de ses droits d'expression.

A la veille de la mise en œuvre de la loi d'orientation, ce mouvement apparaît décisif dans les choix faits par le gouvernement. On pourrait dire que les principaux concernés, les lycéens, ont montré que leur voix devait être entendue, que les questions qu'ils posaient, n'épousaient pas toujours les préoccupations des partenaires sociaux traditionnels, notamment des syndicats. En ce sens, ils apparaissent comme un nouveau partenaire qui intervient dans les décisions concernant l'école. La démocratisation de la prise de décision passe désormais par une ouverture des négociations à une base plus large.

Il est donc possible de conclure que cet épisode du « mouvement lycéen » d'octobre et novembre 1990 qui intervient juste avant l'épineuse question de la « rénovation des lycées » a attiré l'attention des pouvoirs publics sur des problèmes matériels qui dépassaient bien souvent les questions traditionnellement abordées par les syndicats enseignants. En effet, si ces derniers se mobilisent rapidement quand il s'agit de problèmes liés aux effectifs d'élèves par classe ou au recrutement d'enseignants, la question du confort ou plus exactement d'une égalité de confort d'un établissement à un autre est absente de leurs revendications. La prise en compte des difficultés matérielles des élèves et de leur droit d'expression échappent à ces syndicats d'enseignants. On peut même penser que la seconde revendication, dans un premier temps, a été plutôt de nature à les inquiéter.

Le problème de la « rénovation du lycée » étant principalement discuté entre syndicats enseignants et pouvoirs publics, il nous a paru nécessaire de rappeler cet événement

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

qui participe aussi, à notre sens, de la démocratisation de l'enseignement secondaire et ce à double titre : d'une part, parce qu'il met l'accent sur des inégalités matérielles jusque là peu dénoncées par les représentants institutionnels traditionnels, d'autre part, parce qu'il laisse intervenir un nouveau type d'acteurs qui, jusqu'à présent, étaient peu écoutés et qui désormais s'expriment en leur propre nom, dans des instances prévues à cet effet.

## Le plan de modernisation du service public de l'Education nationale

Alors que les manifestations lycéennes viennent d'être jugulées, Lionel Jospin, doit mettre en œuvre la loi d'orientation. Il rompt avec la traditionnelle circulaire de rentrée et utilise une *Lettre*<sup>1</sup> pour s'adresser aux recteurs afin de jeter les bases de sa politique scolaire dans l'année 1990-1991. C'est lors de cette année, après une année « d'amorce », que doivent être mis « véritablement en œuvre les principes qui permettent de situer l'élève au centre du système éducatif »<sup>2</sup>.

Les principes étant énoncés – ils se situent dans le prolongement de la circulaire Rocard<sup>3</sup> et de la loi d'orientation -, ce sont des modalités de mise en œuvre nouvelles qui doivent donner corps aux orientations de la loi. « Le système directif, fondé sur l'édiction de normes », est appelé à disparaître afin de « laisser place à des instructions communes précisant des objectifs mobilisateurs, autour de projets diversifiés associant les personnels, les usagers et les partenaires de l'Education nationale »<sup>4</sup>. Le ministre entend plus inciter que réglementer.

Quatre mois après la communication de sa *Lettre*, le ministre propose un *Plan de modernisation du service public de l'Education nationale*<sup>5</sup>. Cinq grands axes se détachent : accroître la responsabilité de tous à tous les niveaux ; mieux répondre à la demande d'éducation ; mieux gérer et mieux former les personnels ; rénover les méthodes, améliorer le cadre de travail. Quarante quatre actions sont proposées pour réaliser ce changement avec des responsables attachés à chacune de ces actions, afin qu'elles ne restent pas lettre morte. Parmi celles qui concernent la démocratisation de l'enseignement secondaire, nous retenons :

---

<sup>1</sup> « Lettre ministérielle de préparation de rentrée » du 20-12-1990, BOEN N°1, 3-01-1991..

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Circulaire du 23-02-1989, *op. cit.*

<sup>4</sup> « Lettre ministérielle de préparation de rentrée », *op. cit.*

<sup>5</sup> « Plan de modernisation du service public de l'Education nationale » le 10-04-1991, BOEN n° spécial, 30-05-1991.

- une aide à la mise en place de projets d'établissement car « le symbole de ce plan cohérent de renouveau est sans conteste le projet d'établissement »<sup>1</sup>. Les MAFPEN forment les personnels de direction et les formateurs. Des universités d'été sont organisées. Cette formation est planifiée sur trois ans. La DLC (Direction des lycées et collèges) est nommée responsable de cette action.

- une aide à l'insertion professionnelle est rassemblée dans le DIJEN (Dispositif d'insertion des jeunes). Il s'agit de porter assistance à la sortie de la scolarité à tous les jeunes qui rencontrent des difficultés d'insertion. Des modules de préparation d'examens en alternance sont mis en place pour les élèves ayant échoué à l'examen final. Parallèlement à ces actions, le ministère de l'Education nationale a collaboré depuis 1982 avec le ministère de la formation professionnelle. Depuis 1989, il s'est engagé dans le crédit-formation individualisé. Des diplômes pourront être obtenus par unités capitalisables dans des « centres de validation », sans attendre les sessions annuelles d'examens. La DLC est nommée responsable de cette action.

- la globalisation des moyens doit responsabiliser les services extérieurs. La ramification très poussée de la nomenclature budgétaire doit laisser la place à une souplesse d'utilisation des crédits. Au contrôle *a priori* est substituée une évaluation *a posteriori*. Un contrôle de gestion est mis en place.

- l'amélioration du cadre de vie lycéenne est visée au travers de la création « d'un fonds de vie lycéenne » d'environ 30 000 F à la gestion duquel les lycéens participent et « d'un fonds social lycéen » géré au niveau de l'établissement qui doit permettre une intervention rapide en faveur d'élèves en cas de difficultés financières graves. L'IGEN est responsable de cette action.

- l'évaluation de la politique éducative est confiée à la DEP et aux Inspections générales. Ces deux évaluations doivent être complémentaires. Si la première travaille à partir de protocoles standardisés, les secondes peuvent se déplacer sur les sites.

- un recrutement de 10 à 15 000 enseignants de lycées et collèges par an pendant cinq ans est prévu pour faire face aux départs en retraite et aux 100 000 élèves nouveaux qui arrivent au lycée en 1990.

Ce plan comporte de nombreuses actions, mais nous n'avons retenu que les plus représentatives au regard de notre travail. Il s'inscrit dans le cadre de l'impulsion que Michel Rocard entend donner au service public et il planifie la mise en œuvre de la loi d'orientation.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 12.

Il reste toutefois à rénover les établissements secondaires. Il s'agit de les transformer afin qu'ils respectent dans leur fonctionnement l'esprit de la loi.

## La rénovation des collèges

### *La rénovation des structures*

La rénovation des collèges est menée avec prudence. La formulation d'ailleurs est peut-être excessive. A propos des collèges, la presse publique n'utilise pas à notre connaissance le terme de « rénovation », elle l'évoque à propos des mesures prises sous le ministère d'Alain Savary et lors de ce ministère, pour les lycées. La presse syndicale use de ce terme pour désigner les mesures affectant les collèges et les lycées. Au sein du ministère, ce terme est d'ailleurs évoqué avec une certaine prudence. Il faut selon l'avis des Recteurs et le rapport d'étape de l'Inspection générale éviter de proposer ce qui pourrait apparaître comme une réforme. « Il est préférable de poursuivre la rénovation [...] ou de rénover la rénovation »<sup>1</sup>.

Si les collèges restent des lieux privilégiés de lutte contre l'échec scolaire, leur gestion singularisée par la démarche de projet et par l'individualisation des parcours des élèves, risque de porter atteinte aux principes d'égalité et de justice. Les filières pourraient se reconstituer. Il faut éviter alors toute possibilité de concentrer l'échec scolaire dans certains établissements ou dans certaines filières.

Une première mesure consiste dans la suppression des CPPN (Classes pré-professionnelles de niveau) et des CPA (Classes préparatoires à l'apprentissage). Celles-ci sont donc supprimées entre 1991 et 1992 selon un calendrier qui vise en 1994 la poursuite d'études jusqu'en troisième pour tous les élèves<sup>2</sup>. Ces classes étaient des survivances de l'organisation en trois filières des débuts du collège pour tous. Ségrégatives et sans débouchés réels, elles conduisaient à une marginalisation scolaire et sociale de certains élèves qui, plus que les autres, ont pourtant besoin de partager les mêmes références, les mêmes modèles et les mêmes pratiques que l'ensemble des élèves de leur classe d'âge. La suppression de ces filières transforme donc le cycle d'orientation. Il ne comprend plus que deux types de classes : les

---

<sup>1</sup> « Note à l'attention de M. le Ministre d'Etat », 29-01-1992. CAB/LS/HA/N° 1686. C : 19930637.

<sup>2</sup> Circulaire n° 91-018 du 28-01-1991, Orientation à l'issue de la classe de cinquième et accueil de tous les élèves dans le cycle d'orientation, BOEN n° 5, 31-01-1991. (Cette circulaire émane de la direction des lycées et collèges : André Legrand).

classes d'enseignement général et celles d'enseignement technologique. Dans le même temps, pour les élèves en difficulté, sont créées à la rentrée 1992, les « troisièmes d'insertion »<sup>1</sup>. Ces classes sont destinées aux élèves pour lesquels la classe de « quatrième avec aide et soutien » n'a pas permis de remise à niveau. Elles doivent avoir des effectifs réduits et une pédagogie du contrat doit être appliquée afin d'individualiser les réponses aux problèmes rencontrés par les élèves.

André Legrand<sup>2</sup>, directeur des lycées et des collèges, nous livre les enjeux qui ont présidé à cette décision et nous fait part de son analyse. Ces CPPN et CPA constituent le dernier « carré dur de l'échec lourd ». Que proposer à ces élèves en difficulté pour permettre leur intégration sociale et professionnelle ? Si l'apprentissage est évoqué, André Legrand se refuse à l'accepter. Afin d'expliquer son choix, il se réfère au rapport de Lucie Tanguy : « La formation professionnelle ne peut, en aucune façon, et aujourd'hui moins qu'hier, permettre à ces jeunes d'effectuer les apprentissages fondamentaux [...] L'échec à ces apprentissages peut même constituer un obstacle infranchissable pour réussir des études professionnelles »<sup>3</sup>. Mais, les « troisièmes technologiques » ne peuvent pas non plus se substituer à ces classes supprimées. Mises en place par Alain Savary et ses successeurs, leur mission n'était pas d'accueillir les élèves en difficulté. Elle était plutôt de revaloriser l'enseignement technologique.

L'accueil de ces élèves en SES (Sections d'éducation spécialisées) qui sont des classes accueillant des élèves déficients intellectuels légers est envisagée un instant par le secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement technique, Robert Chapuis. Lionel Jospin s'y refuse. Cela présente du point de vue de la démocratisation deux inconvénients. D'une part, des élèves relevant de l'Education nationale, ceux actuellement acceptés en SES, se verraient exclus dans des structures hors de l'Education nationale<sup>4</sup>. Ils rejoindraient éventuellement des structures relevant du ministère de la santé ou d'initiatives privées. D'autre part, cela conduirait à recréer dans le collège trois filières comme c'était le cas dans les années 1960. Il y aurait une quatrième générale, une quatrième technologique et une troisième voie fondée sur une alternance très précoce, visant d'ailleurs plus à des apprentissages comportementaux qu'à la qualification. André Legrand conclut : « Cette solution écartée, c'est la thèse du dispositif souple qui triompha. Mais ce fut au terme d'une confrontation qui ne deviendra jamais

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> LEGRAND André, *Le système E*, Paris, Denoël, 1994, pages 53 à 55.

<sup>3</sup> TANGUY Lucie, *Quelle formation pour les ouvriers et employés en France ?* Paris, La Documentation française, 1991, page 123.

<sup>4</sup> André LEGRAND, *op. cit.* page 55, fait remarquer que Jack Lang optera pour une telle formule : « Il faudra attendre Jack Lang et ses moindres scrupules pour la voir réapparaître... ».

publique [...] Et, la solution ne triompha que par le biais d'un compromis. Le dispositif n'existerait qu'en quatrième. Ensuite, on repasserait au principe de la filière. On créerait des troisièmes d'insertion »<sup>1</sup>. En effet, si la quatrième avec « aide et soutien » permet un retour dans une troisième générale ou technologique, la troisième d'insertion semble constituer une filière.

La suppression des CPPN et des CPA, souhaitée par ailleurs par les services gestionnaires parce qu'elles étaient coûteuses, apparaît en revanche au directeur des lycées et des collèges comme l'abandon d'un travail antérieur qui portait ses fruits et surtout comme un gâchis au regard des compétences d'enseignants expérimentés qui ne furent pas réinvesties. Ce que l'Inspection générale de l'Education nationale confirme dans un de ses rapports : « Ces suppressions furent perçues comme une condamnation du travail antérieur [...] Elles suscitèrent quelquefois amertume, inquiétude et réticences, parce que les modalités substitutives de prise en charge des élèves ne furent pas comprises »<sup>2</sup>. André Legrand se montre alors très réservé devant cette suppression des CPPN et CPA qui pourtant semblaient en voie de disparition depuis de nombreuses années. Tout autant que l'abandon ou l'ignorance de l'expérience d'enseignants qui ont œuvré pendant ces nombreuses années dans ces classes, c'est « la nécessité de faire du neuf »<sup>3</sup> qui affecte le directeur des lycées et des collèges. André Robert<sup>4</sup>, quant à lui, interroge le fait que soient retirées des lycées professionnels les classes de « quatrième et troisième technologique »<sup>5</sup> et le choix de confier aux collèges « ces troisièmes d'insertion ». Certes, la volonté de proposer une scolarité complète au collège à tous les élèves permet de ne pas anticiper sur l'orientation future de ces élèves. Cette scolarisation en LP dès la classe de cinquième pourrait en effet constituer une orientation précoce. Combien d'élèves effectivement demanderaient à changer d'établissement pour regagner une formation générale et technologique ? C'est d'ailleurs ce que mentionne Paul Rollin, chargé de mission après du ministre de l'Education nationale, dans une note adressée à André Legrand : « L'objectif qui leur est assigné ( aux troisièmes technologiques ) est de favoriser une meilleure diversification de l'orientation dans les filières technologiques et professionnelles. L'objectif n'est pas atteint. C'est trop souvent un simple changement d'intitulé des classes anciennes [...] Il faut mettre l'accent sur les créations dans les

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 56.

<sup>2</sup> « L'aide aux élèves en seconde » in Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, 1993, La Documentation française, 1993, page 132.

<sup>3</sup> LEGRAND André, 1994, *op. cit.* page 56.

<sup>4</sup> ROBERT André, *Systèmes et réformes*, Paris, Nathan, 1993, page 186.

<sup>5</sup> Ces classes expérimentales sous le ministère d'Alain Savary ont été transformées en classes technologiques sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement.

collèges »<sup>1</sup>. Mais, selon André Robert qui a été formateur dans les ENNA (Ecole Normale Nationale d'Apprentissage), les enseignants des LP sont mieux formés pour s'adresser à des élèves en difficulté. Entre adaptation des enseignants à leur public scolaire et volonté de retarder l'orientation, le ministre fait le choix de retarder l'orientation. Au risque évidemment de mettre face à ces élèves des enseignants qui n'y sont pas préparés.

Les conditions de suppression de ces filières de relégation relatées par André Legrand et la volonté de retarder les orientations précoces nous invitent donc à nuancer notre regard sur la démocratisation de l'enseignement secondaire. Certes, supprimer ces filières dont la fréquentation est largement déterminée socialement paraît participer de la démocratisation de cet enseignement. Cette suppression se situe d'ailleurs dans le prolongement d'un mouvement engagé par les ministres précédents. Cependant, cette « nécessité de faire du neuf » et cette « pression » exercée par les services financiers ternissent un peu l'éclat de la mesure. Les motifs d'une telle décision semblent parfois s'éloigner de la question du sort des élèves issus des milieux les plus défavorisés. De plus, dans le cas de cette suppression des classes de CPPN et de CPA, comme dans celui du transfert des classes de troisièmes technologiques vers les collèges, la question de la compétence du personnel enseignant ne semble pas être prise en considération.

Ainsi, une procédure de démocratisation qui consiste à supprimer les filières de relégation, si elle semble se justifier par le bon sens, n'en est pas moins une question délicate. Ces deux réflexions d'André Legrand et d'André Robert nous invitent à relativiser le caractère apparemment démocratique de la démarche. Elles permettent de comprendre que la démocratisation ne peut se passer d'une formation adéquate des enseignants, non seulement en terme de niveau de formation, mais aussi en terme d'expérience.

### *La tentative de rénovation des programmes et de l'organisation des collèges : des négociations qui n'aboutissent pas*

Après cette réforme de la structure globale du collège, vient le temps de la réforme des programmes. Lionel Jospin, le 18 janvier 1989 lors de la table ronde sur la revalorisation de la fonction enseignante, avait émis l'idée de transformer les programmes des collèges : « L'évolution des connaissances et des objectifs de l'enseignement impose aujourd'hui de

---

<sup>1</sup> « Diversification des filières : place de l'enseignement professionnel », 22 juin 1988. C : 1993637, Art. 10.



définir de nouveaux champs disciplinaires... »<sup>1</sup>. Il saisit le Conseil national des programmes afin qu'il fasse des propositions sur les enseignements au collège.

A la fin du mois de novembre 1991, un an après la publication de son rapport sur les lycées, le CNP propose un rapport<sup>2</sup> qui organise la réforme des programmes du collège. Ses propositions ne sont pas sans incidence sur le fonctionnement du collège. L'esprit qui soutend les principes énoncés est proche de celui du rapport Legrand. Citons les éléments les plus représentatifs de ce rapport.

Une organisation du collège doit permettre d'articuler « classe hétérogène de référence et regroupements spécifiques temporaires ». Pour cela, « un usage plus souple du temps scolaire est nécessaire ». Il convient de « mettre en place au sein de chaque établissement des mini-collèges de trois à cinq classes ». Des professeurs doivent être responsables de ces mini-collèges et d'autres responsables de disciplines. La désignation d'un « professeur-doyen » répond au souci d'améliorer la cohérence de chaque discipline dans l'établissement. Cette transformation nécessite donc une redéfinition du métier d'enseignant. Celui-ci doit maîtriser des compétences disciplinaires et pédagogiques. « Il convient de donner aux enseignants les compétences pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée ». Est par ailleurs prévue la création d'un statut de « professeur associé » qui pourrait animer des « ateliers de pratique » scientifique et technique dans le cycle 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>. En ce qui concerne les ZEP, les enseignants sont recrutés sur des « postes à profil ».

Les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologique doivent provisoirement être assimilées aux classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> générale. A cette fin, les horaires des disciplines de ces classes et les contenus de leur enseignement technologique doivent se rapprocher de ceux des classes générales. De plus, la technologie doit être introduite au cycle 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>.

Le brevet des collèges doit vérifier l'acquisition d'objectifs exigibles (qui sont présentés de manière binaire : atteint/ non atteint). Son rôle est de certifier un niveau et non de décider de l'orientation des élèves. Ce type d'évaluation est alors suffisant. Par ailleurs, l'élève élabore et présente un dossier documentaire avec l'aide des enseignants ou d'autres personnes ressources. A l'issue d'un entretien avec un jury, dont un enseignant est président, l'élève est déclaré admis ou non à cette partie de l'examen.

---

<sup>1</sup> Propos rapportés dans « L'heure des décisions attendues », *L'école libératrice* N° 6, 12-10-1991.

<sup>2</sup> « Propositions du Conseil national des programmes sur l'évolution du collège », MEN, novembre 1991. C : 19930637. Art 10.

Le rapport contient aussi des propositions spécifiques pour chaque discipline. Il serait cependant fastidieux de les mentionner. Nous nous limitons donc à ses orientations générales afin de mieux comprendre les motifs de cette production.

Les programmes de collège ont été révisés sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, il y a à peine six ans. De toute évidence, ces programmes s'accommodaient d'une organisation que l'on peut dire classique des enseignements, tant au niveau des contenus qui restaient structurés par les disciplines traditionnelles, que par l'organisation des groupes dont la classe reste la cellule de base. Même si quelques concessions avaient été faites aux rénovateurs, entre autre au sujet des rythmes d'apprentissage et du travail interdisciplinaire, on peut admettre que la structure de la classe avait été conservée et que, somme toute, la pédagogie était laissée à la liberté de chaque enseignant spécialiste de sa discipline. Cette nouvelle organisation et la transformation de certains contenus risquent de toute évidence de remettre en question ce qui avait fait l'objet d'un consensus ou plus modestement d'un équilibre entre des forces divergentes. Ce rapport traduit vraisemblablement un désaccord sur le fond avec l'esprit qui avait présidé à l'élaboration des programmes sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement.

Ces propositions actuelles entendent se situer davantage dans la ligne de la rénovation. Celle-ci s'est effectivement étiolée au cours des deux ministères précédents. Et si le manque de moyen en est probablement une cause, la volonté semble avoir manqué aux deux ministres précédents. Lionel Jospin, en ce qui concerne la rénovation des collèges, semble donc reconduire l'esprit d'Alain Savary. Le SGEN, d'ailleurs, en avril 1990, avait noté à propos des orientations de Lionel Jospin : « ces perspectives de transformation ne sont pas sans rappeler, par certains côtés, l'action d'Alain Savary »<sup>1</sup>.

Le principal opposant à cette rénovation est le SNES. Ses revendications essentielles portent sur la question des moyens. Il regrette que les propositions de travail en groupes restreints s'effectuent à moyens constants. Il est en effet précisé qu'un système d'alignement d'horaires devrait permettre de compenser l'allègement d'un groupe en augmentant les effectifs d'un autre. Mais pour le SNES, cette proposition ressemble à « autant de formules proposées depuis le rapport Legrand qui se heurtent à une multitude de contraintes et ne se réalisent que par un surcroît de travail. Ne serait-ce que le temps nécessaire aux concertations disciplinaires et interdisciplinaires [...] Il faut une dotation professeur supérieure à la dotation élève pour desserrer la plupart des contraintes. C'est dans cette perspective que nous

---

<sup>1</sup> « Jospin, deux ans après », *Profession éducation*, avril 1990.

proposons des classes hétérogènes qui ne devraient pas à terme dépasser vingt quatre élèves, avec des dédoublements qui répondent à des nécessités disciplinaires et des groupes à effectifs variables qui permettent de différencier les interventions... »<sup>1</sup>.

Un autre axe de revendications et de réactions par rapport aux propositions du Conseil national des programmes renvoie à la volonté de maintenir une certaine diversification. En effet, le SNES est attaché à une diversification des contenus. L'excellence doit pouvoir être atteinte dans toute spécialisation. A l'inverse, la tendance du Conseil national des programmes est de conserver « un moule unique »<sup>2</sup> dans lequel une pédagogie différenciée viendrait palier les difficultés. Ainsi, lorsque le CNP propose de supprimer les classes technologiques, au nom de l'anti-ségrégation, il perd cette richesse que peut constituer la technologie comme voie de spécialisation. Mais, c'est aussi pour des raisons de moyens que le SNES entend préserver ces classes : « A chaque fois que des gouvernements ont supprimé des dispositifs au nom de l'anti-ségrégation, cela s'est traduit par la suppression pure et simple des moyens existants et le déplacement des jeunes dans la structure générale incapable de résoudre, en l'état, leurs problèmes »<sup>3</sup>. Notons que le syndicat semble rejoindre l'argumentation d'André Legrand à propos de la suppression des classes de CPPN et de CPA. Celui-ci en effet notait la pression des services financiers et le souci d'économie qui motivaient cette suppression. Il regrettait de surcroît l'abandon d'une expérience d'enseignants qui avaient œuvré pendant presque vingt ans dans ce type de classes, dans le simple souci de « faire du neuf »<sup>4</sup>.

Le syndicat se livre aussi à une critique en règle d'une certaine pédagogie que le CNP entend mettre en place. Il dénonce des « enseignements appauvris dans leurs contenus et leurs exigences, imprégnés d'utilitarisme (nouveau brevet) [...] Le caractère formateur de certaines disciplines est nié soit par l'instauration d'une discontinuité des enseignements, soit par l'introduction de disciplines "patchwork" (biologie, géologie, science de l'univers), soit par la dénaturation (technologie)... ». Cela ne signifie pas que le syndicat est opposé aux sciences expérimentales en tant que telles, mais il demande que leur contenu soit « bien identifié »<sup>5</sup>. En ce qui concerne les élèves en grande difficulté, le SNES, appuyé par le SNETAA, maintient que le CAP doit constituer « une perspective réaliste et motivante ». Ce

---

<sup>1</sup> « Dossier : la réforme des collèges », *L'Université syndicaliste* N°275, 23-11-1991.

<sup>2</sup> « Rapport du CNP sur les collèges, hors du réel », *L'Université syndicaliste* N°274, 16-11-1991.

<sup>3</sup>. « Dossier : la rénovation des collèges », *L'Université Syndicaliste* N° 275, 23-11-1991.

<sup>4</sup> LEGRAND André, 1994, *op. cit.*

<sup>5</sup> *L'Université syndicaliste* N° 274, *op. cit.*

qui est recommandé par ailleurs dans le rapport Lucie Tanguy<sup>1</sup>. Si le SNES reconnaît, comme le CNP, que pour ces élèves, la voie normale est inadaptée, il n'est pas favorable à la mise en place pour eux de dispositifs d'insertion par alternance ou apprentissage. Le risque de déscolarisation de ces élèves est un souci majeur pour ce syndicat, ainsi que la mainmise éventuelle du patronat sur la formation : « Il faut leur offrir dans le cadre scolaire des perspectives réalistes et motivantes et non des voies incertaines débouchant sur l'apprentissage patronal »<sup>2</sup>. Cependant, le SNES ainsi que le SNETAA sont favorables à une orientation dès la fin de cinquième.

Le SNES se montre aussi opposé à la suppression de la physique en sixième et en cinquième, au profit de la technologie. Cette suppression est signée par André Legrand et justifiée en ces termes : « La technologie n'est pas seulement une discipline ; elle est action, alliance de conception [...] Un enseignement scientifique peut certes atteindre des objectifs voisins [...] mais il n'apporte pas assez au principe de diversification nécessaire »<sup>3</sup>. Cette opposition du SNES semble au premier abord paradoxale eu égard à l'attachement de ce syndicat à la culture technologique. En réalité, ce paradoxe n'est qu'apparent. L'opposition du SNES à cette mesure tient moins à l'entrée de la technologie dans les classes de sixième et de cinquième qu'à la suppression de la physique. Il s'agit d'une atteinte aux enseignants de physique, mais surtout de la suppression d'une discipline dont les contenus étaient « clairement identifiés ».

Le SNI-PEGC, quant à lui, est globalement favorable à ce projet du CNP. D'emblée, il s'oppose au SNES qui rejette « tout en bloc » et dont « l'outrance de la condamnation dit bien sa préférence pour le statu quo »<sup>4</sup>. Mais si le SNI-PEGC considère que « le rapport est une bonne base de discussion », il note qu'il n'est « pas applicable en l'état ». Il dénonce une certaine dérive pédagogique : « Nous demandons à étudier de plus près cet ensemble de propositions dans lesquelles le CNP accumule complexité pédagogique, lourdeur structurelle et confusion stratégique »<sup>5</sup>. Comme le SNES, il est opposé à la suppression des classes technologiques alors qu'elles sont à peine installées en collège, ainsi qu'à la transformation du brevet qui vient juste d'être rétabli. « On peut discuter de son évolution vers une meilleure certification de formation générale, mais c'est une teinte pré-professionnelle que lui donne le

---

<sup>1</sup> Tanguy Lucie, *Quelle formation pour les ouvriers et employés de France ?* Paris, La Documentation française, 1991

<sup>2</sup> *L'Université syndicaliste* N° 275, *op. cit.*

<sup>3</sup> LEGRAND André, 1994, *op.cit.* page 62.

<sup>4</sup> « Le collège au rapport : la réussite pour tous est possible », *L'école libératrice* N° 9, 23-11-1991.

<sup>5</sup> *Ibid.*

CNP »<sup>1</sup>. Par ailleurs, si le syndicat souscrit à « la pédagogie différenciée, à la diversité des dispositifs et à la souplesse des structures », il s'oppose à « l'inflation de sous-structures, d'équipes à but spécifique, de fonctions et distinctions en entrelacs quelque peu inextricables »<sup>2</sup>.

Le SNI-PEGC est donc sensible aux innovations pédagogiques. Mais par rapport au SGEN-CFDT, il semble plus en retrait. Ce dernier est favorable à la philosophie qui anime ces propositions du CNP. La pédagogie différenciée, les thèmes transversaux, les dispositifs qui permettent de rompre avec le fonctionnement classique du collège et du lycée sont autant d'éléments que Louis Legrand avait proposés dans son rapport et que le SGEN avait vivement encouragés.

Ainsi, on peut remarquer un accueil mitigé de ces propositions du Conseil national des programmes, comme le relève Luc Soubré dans une note adressée au ministre : « A l'issue du Conseil supérieur de l'Education du 21 janvier 1992, elles [la grande majorité des organisations syndicales] n'ont pas apporté d'indications nouvelles[...] Elles ont préféré commenter les propositions du Conseil national des programmes[...] comme si elles étaient à la recherche d'un cadre pour structurer leurs attentes »<sup>3</sup>. Un calendrier est alors proposé par le ministre. Il doit faire ses propositions début avril, puis consulter à nouveau les partenaires en mai et publier ses décisions début juin 1992<sup>4</sup>. Mais dès le 2 avril, Jack Lang succède à Lionel Jospin et ce dernier n'a pas le temps de présenter ses propositions.

### *Synthèse*

La démocratisation visée grâce à la suppression des classes de relégation que sont les CPPN et CPA montre sa face cachée. Il est difficile de ne pas voir que certains motifs qui ont conduit à cette suppression reposaient sur des intérêts étrangers à ceux des élèves : l'implication des services financiers, « le souci de faire du neuf » constituent des motivations des protagonistes de la décision qui montrent que la démocratisation est aussi mise en mouvement selon des intentions parfois étrangères à l'intérêt des élèves. Force est de constater que les conséquences financières des décisions sont contraignantes pour tous les

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> « Note à l'attention de Monsieur le Ministre d'Etat », 29-01-1992, CAB/LS/ N° 1686. C : 19930637. Art 10.

<sup>4</sup> « Intervention du ministre devant le CSE : examen des propositions du CNP sur le collège », 21-01-1992. C : 19930637. Art 10.

ministres. Par ailleurs, le « souci de faire du neuf », dénoncé par André Legrand<sup>1</sup>, met en avant l'importance des enjeux symboliques en politique. Au niveau des décisions politiques, cette dimension semble particulièrement présente et se révèle être un paramètre définissant aussi les contours de la démocratisation.

Par ailleurs, les positions syndicales renvoient à des conceptions différentes de la démocratisation. Ces conceptions, qui s'expriment dans les bulletins syndicaux, présentent des points de vue originaux sur le collège, mais elles ne vont pas trouver de concrétisation immédiate. En effet, aucune mesure remarquable ne semble être mise en œuvre dans les collèges dans la période qui suit ces négociations. Une « charte des programmes »<sup>2</sup> fait l'objet de commentaires dans les bulletins syndicaux dès janvier 1992. Elaborée par le CNP, elle fixe pour l'ensemble des niveaux d'enseignement les principes qui doivent présider à l'élaboration des programmes. Les négociations semblent se poursuivre, le CSE (Conseil supérieur de l'éducation) est réuni le 21 janvier 1992. André Legrand reçoit les syndicats. Il se montrent pourtant impatients, particulièrement le SNI-PEGC qui, jusqu'au mois de juillet, continue à solliciter une réaction du ministre : « Toujours pas de réaction du ministre [...] Lionel Jospin devait faire des propositions et arrêter des décisions avant la fin de l'année scolaire... »<sup>3</sup>. Le changement de ministre de l'Éducation nationale en mars 1992 ne semble pas permettre davantage d'accélérer cette mise en œuvre tant revendiquée.

On apprend dans les bulletins du SNI-PEGC qu'à deux reprises, des rapports des Inspections générales, non publiés, ont dénoncé les dysfonctionnements du collège. La presse s'est d'ailleurs chargée du relais de l'information. Le quotidien *Le Monde*<sup>4</sup> révèle quelques éléments du rapport : « La rénovation Savary n'a plus guère de contenu réel. Nulle part elle ne mobilise la totalité des partenaires[...] Dans les établissements coexistent deux mondes. L'un aurait été et serait l'objet de la rénovation, l'autre serait davantage laissé à ses pesanteurs ...»<sup>5</sup>. *Le Figaro*<sup>6</sup> est plus critique à l'égard des enseignants. Ces derniers seraient, « en dépit de leur bonne volonté, de bien piètres pédagogues, maîtrisant mal leur discipline »<sup>7</sup>. Le SNES renouvelle la demande au directeur de cabinet de Jack Lang, Dominique Lefèvre, de prendre des mesures en faveur des collègues : « A la rentrée 1992, les collèges ont du accueillir plus de 60 000 élèves supplémentaires sans qu'aucun poste ne soit créé. Pour la rentrée 1993,

---

<sup>1</sup> LEGRAND André, 1994, *op. cit.*

<sup>2</sup> « Charte des programmes », BOEN N° 8 du 20-02-1992.

<sup>3</sup> « Toujours pas de réaction ministérielle », *L'école libératrice* N°4, 4-07-1992.

<sup>4</sup> « Les collèges en panne », *Le Monde*, 10-4-1992.

<sup>5</sup> Cité dans « Rénovation des collèges : prendre des dispositions concrètes », *L'école libératrice* N°24, 11-04-1992.

<sup>6</sup> « La sixième en accusation », *Le Figaro*, 2-07-1992.

<sup>7</sup> Cité dans « Toujours pas de réaction ministérielle », *L'école libératrice* N° 31, 4-07-1992.

le projet de budget, s'il est en augmentation, ne permettra pas de faire face dans de bonnes conditions à un nouvel afflux d'élèves [...] Un tel constat nous a conduit à élaborer un "plan d'urgence pour les collèges" »<sup>1</sup>. Les moyens pourtant maintenus ne permettent pas davantage à Jack Lang de poursuivre cette rénovation.

Une note émanant de la direction des lycées le confirme : « Je vous prie de bien vouloir trouver ci-joint un dossier explicitant quelques mesures en faveur du collège envisagées dans un contexte de moyens constants. Eu égard à la contrainte budgétaire, ce premier schéma ne prend pas en compte la nécessaire réflexion à mener sur les enseignements scientifiques ainsi que la toute récente commande portant sur l'enseignement des langues vivantes »<sup>2</sup>. La note remarque que le « rapport Thélot » montre une progression sensible des résultats scolaires au collège. Elle recommande d'éviter une modification profonde des « structures et contenus », car cela est « source inévitable d'émotion et de blocage chez les enseignants ». Trois modifications mineures sont alors proposées : relance du soutien dans sa forme initiale ou sous la forme des « modules type seconde » ; transfert des classes technologiques dans les collèges ; rénovation du CFG (Certificat de formation générale) qui doit permettre aux élèves en grande difficulté une orientation vers les CAP. Ces mesures révèlent donc une certaine indigence au regard des ambitions du Conseil national des programmes et des syndicats.

Cette rénovation du collège est mise en suspens pour quelques années. Il faut attendre François Bayrou pour qu'une suite soit donnée à ces longues négociations.

## La rénovation des lycées

### *Les propositions du Conseil national des programmes*

A l'exception de quelques transformations sous le ministère d'Alain Savary et de la réforme du lycée professionnel sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, la rénovation des lycées n'a pas été engagée. Rappelons au passage que ce dernier avait fait des propositions pour le lycée d'enseignement général et technique qui n'aboutirent pas. Le changement de gouvernement avait compromis l'application de ses propositions qui, par certains de leurs aspects, allaient à contre-courant de l'esprit de la rénovation.

---

<sup>1</sup> « Lettre de Monique Vuaillet à M. Lefèvre, directeur de cabinet, Ministère de l'Éducation nationale », 19-11-1992, DIR/CAB N° 5895. C/ 19930637.

<sup>2</sup> « Note à l'attention de M. le directeur de cabinet du ministre d'Etat », (non signée), le 10-11-1992.

En 1982, le rapport Schwartz mentionnait : « Le lycée d'enseignement général a institué des filières très diversifiées au sein desquelles jouent les effets d'une sélection sociale : si la population scolaire est composée de 36% de fils d'ouvriers, les séries C et D conservent une nette sur-représentation d'enfants de classes supérieures... ». Par ailleurs, il dénonçait une désaffection pour l'enseignement littéraire et « une sélection par les mathématiques qui a rendu secondaire aux yeux des enseignants et des élèves les disciplines littéraires, les langues anciennes et vivantes... »<sup>1</sup>. En 1985, le Collège de France avait remis un rapport <sup>2</sup> au Président de la République. Ce rapport insistait sur la nécessité de diversifier les voies d'excellence et par conséquent, de ne plus laisser la filière C (mathématiques), seule, jouer ce rôle de recrutement des « bons élèves ». Il faisait aussi référence à la nécessité de conserver une certaine unité dans la formation des élèves : « Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est à dire le noyau des savoirs et savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens doivent posséder ». L'alourdissement continu des programmes était aussi dénoncé et « une révision périodique des savoirs enseignés » était jugée nécessaire. Le Conseil national des programmes, en réponse à une commande de Lionel Jospin faite au printemps 1990, remet le 23 novembre 1990 un rapport sur l'évolution souhaitable des lycées, alors que les manifestations des lycéens semblent s'apaiser.

La classe de seconde doit être une véritable classe de détermination. Laurent Schwartz avait dénoncé le fait que, « sous couvert d'indifférenciation »<sup>3</sup> les établissements avaient recréé les filières classiques à grande dominante. Le CNP propose un découpage annuel original de cette classe de seconde qui permettrait de mettre fin à cette orientation prématurée. Dès la rentrée, une évaluation doit avoir lieu selon des critères nationaux et, jusqu'aux vacances d'automne, les élèves suivent des cours de consolidation dans les matières telles que le français, les mathématiques et la physique. Puis, cette période passée, les horaires et programmes actuels sont maintenus avec davantage d'activités en groupes restreints. En fin d'année, les décisions d'orientation se prennent avec les élèves et « le redoublement ne peut être décidé que si l'élève est décalé par rapport à ses vœux dans au moins deux disciplines importantes pour la voie de formation souhaitée »<sup>4</sup>. Par ailleurs, le CNP préconise trois grandes filières pour les classes de terminale de l'enseignement général. Il entend réorganiser

---

<sup>1</sup> SCHWARTZ Laurent, 1981, *op.cit.* page 53.

<sup>2</sup> Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, élaboré à la demande du Président de la République, 1982.

<sup>3</sup> SCHWARTZ Laurent, 1981, *op. cit.* page 53.

<sup>4</sup> CNP, Synthèse des propositions pour la rénovation des lycées. 19930637. Art12.



l'enseignement en première et terminale autour d'un programme général constituant 80% de l'horaire global et d'un programme complémentaire composé de modules semestriels choisis par les élèves. Ce programme complémentaire constituerait les 20% restant du volume horaire global. Enfin, une part de contrôle continu est introduite dans le baccalauréat.

Guidé par les principes démocratiques de la loi d'orientation, le CNP tente de prendre en compte des mécanismes pervers mis en évidence par la sociologie de l'éducation et rappelés au cours des débats qui ont présidé à l'adoption de la loi d'orientation. « Il faut éviter les rigidités qui figent les erreurs d'orientation et les difficultés ponctuelles qui pénalisent surtout les enfants des milieux défavorisés. Il faut diminuer les redoublements... et éviter toute spécialisation prématurée. Il faut déhiérarchiser les voies de formation en leur donnant une finalité claire et précise [...] Il faut décloisonner le professionnel, le technologique et le général, en instaurant les passerelles nécessaires »<sup>1</sup>. Le constat est globalement sévère : « Conçu à l'origine pour accueillir l'élite de la population scolaire, le lycée d'enseignement général accueille aujourd'hui en classe de seconde plus de 50% d'une génération [...] Or, cette ouverture à une population élargie n'a pas entraîné une réelle démocratisation »<sup>2</sup>. En effet, de la prestigieuse filière C à la modeste filière G, la hiérarchie sociale semble être reproduite. Et le CNP affirme que « tout contribue à promouvoir l'auto reproduction des élites »<sup>3</sup>.

Gérard Courtois rappelle à ce propos que lors des manifestations lycéennes de cette fin d'année 1990, « la composition même des cortèges où dominaient largement les exclus des filières maths et les sans grades de l'enseignement technologique et professionnel, témoigne assez que les cloisonnements actuels sont porteurs de ruptures graves [...] Et c'est pour tenter de prévenir de tels blocages que le CNP recommande un remodelage en profondeur des programmes, des filières et des méthodes d'enseignement »<sup>4</sup>.

### *Les contre-propositions*

Une vingtaine d'associations de spécialistes et quatre syndicats, dont le SNES, majoritaire chez les enseignants de lycée lancent un appel commun, le 25 novembre 1990, pour « un enseignement efficace »<sup>5</sup>. On a déjà souligné la méfiance exprimée par le SNES à l'égard de cette rénovation, en mai 1989, alors que les débats à propos de la loi d'orientation

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « L'audace ou l'enlisement », *Le Monde*, 24-11-1990.

<sup>5</sup> *Ibid.*

se poursuivaient<sup>1</sup>. Le syndicat dénonçait les propositions des groupes de travail ministériel auxquels il participait. Son inquiétude se traduisait par ces propos : « Comment passer de 42% en 87-88 d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat à 80% en une décennie ? Telle est la problématique. Les choix du gouvernement sont clairs : d'une part, privilégier notamment par l'apprentissage, la montée en puissance des baccalauréats professionnels qui ne débouchent pas sur l'enseignement supérieur, d'autre part simplifier les baccalauréats généraux et techniques en les unifiant [...] Les hypothèses ministérielles concernant les horaires des élèves, les modalités d'examen, le pilotage du système éducatif par les projets d'établissements, les procédures d'orientation, la transformation des champs disciplinaires [...] peuvent aboutir à une recomposition des seconds cycles inspirée plus par les soucis d'économie et de sélection accrue que par l'amélioration de la qualité de l'enseignement ou la démocratisation du système éducatif »<sup>2</sup>. Ainsi, le SNES affichait une certaine réticence par rapport aux orientations qui se dessinaient. Il avait fait à cet égard des propositions : « En opposition à certaines orientations gouvernementales dangereuses, le SNES préconise une diversification positive et cohérente, sans hiérarchisation, qui permette une spécificité progressive de chacune des séries du second cycle général et technique. Cette spécificité construite autour d'une dominante pourrait dans certains cas apparaître dès la classe de seconde. Par ailleurs, il faut assurer des passerelles permettant des changements de parcours afin d'éviter tout caractère irréversible. Ce sont « les nouveaux » baccalauréats B, F, G qui ont permis un accroissement sensible du nombre de bacheliers ; ils ont constitué un facteur indéniable de la démocratisation. Les fondre dans deux grandes séries générales ne pourrait qu'avoir des effets néfastes et cela irait à l'encontre des objectifs affirmés. La fusion des premières C et D en première S en est l'illustration. Loin d'attirer davantage d'élèves vers les formations scientifiques, elle en a dissuadé un grand nombre »<sup>3</sup>.

Le SNES mettait déjà en avant, à défaut de solutions concrètes, quelques convictions et critiques à propos d'orientations éventuelles. En plus de la demande d'une création de 4 000 postes supplémentaires pour accueillir quelques 100 000 lycéens supplémentaires à la rentrée 1989, il s'orientait déjà en faveur de la création de filières diversifiées avec des spécificités propres, mais sans hiérarchie. A la difficulté de concilier l'existence de filières spécialisées et celle de passerelle permettant de ne pas enfermer les élèves dans des choix

---

<sup>1</sup> « Les lycées en chantiers », *L'Université syndicaliste* N° 214, 5-05-1989.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

irréversibles, le SNES avait répondu que « la progressivité » de la spécialisation devrait permettre une certaine souplesse pour des réorientations éventuelles.

Au lendemain des propositions du CNP, le SNES, conformément à la ligne de conduite qu'il soutenait antérieurement, conteste avec vigueur ce projet : « Le projet du CNP est une base inacceptable de discussion ». Destiné en réalité « à économiser plusieurs milliers de postes d'enseignants », il risque de « réduire les contenus d'enseignement et d'organiser de véritables parcours d'initiés permettant à une élite de se construire des parcours de sélection ». Quant au système modulaire, « il introduit au lycée une logique de supermarché ». Enfin, il estime que le métier d'enseignant « serait rendu plus difficile par l'annualisation des services »<sup>1</sup>.

Ce qui retient notre attention au regard de la conception de la démocratisation de ce syndicat est l'attachement à des voies diversifiées. Elles doivent toutes manifester les mêmes exigences au niveau des contenus, pour que les baccalauréats ne soient pas hiérarchisés. Le diplôme du baccalauréat ne peut garder son caractère démocratique qu'à la condition que tous les baccalauréats soient également reconnus, ce qui exige qu'ils soient tous de qualité. Celle-ci n'est possible que si les programmes sont définis au niveau national, avec un encadrement horaire strict. La démocratisation est à ce prix. Toute « déréglementation », selon la terminologie employée par le syndicat, accroîtrait des inégalités d'un établissement à un autre, d'un territoire à un autre, et porterait donc atteinte à une démocratisation que l'on peut concevoir comme étant axée sur une certaine conception de l'égalité. La lisibilité des nombreuses voies proposées et les contenus de qualité identique qu'elles présenteraient seraient des gages de cette égalité. La volonté de ne pas laisser le choix des modules aux élèves, de les répartir sur chaque semaine – et non de les annualiser – et d'imposer à tous les élèves le même horaire viendrait conforter cette égalité que l'on ne peut entièrement qualifier de formelle. L'Etat est garant de la qualité des formations, mais elles sont bel et bien diversifiées. Il ne s'agit donc pas d'imposer uniformément une même formation à tous les élèves, ce qui relèverait d'une stricte égalité formelle, mais de diversifier des formations exigeantes, ce qui renvoie à un souci d'égalité réelle dont l'Etat central serait le pilier.

Le SGEN-CFDT a aussi un projet<sup>2</sup> pour les lycées. L'analyse qu'il fait du système éducatif le conduit à proposer des axes de rénovation particulièrement novateurs. Le système scolaire n'est pas démocratique car il est piloté par l'aval. « Ce sont les grandes écoles et les

---

<sup>1</sup> « Les réactions aux propositions de réforme des lycées, enseignants réticents et parents favorables », *Le Monde*, 25-11-1990.

<sup>2</sup> « Le projet du SGEN : un lycée pour demain », *Profession éducation*, janvier 1991.

classes préparatoires qui imposent les programmes et les contenus de la terminale C et donc les contenus des seconds cycles ». Il faut donc que la formation soit « centrée sur le jeune ». La structure scolaire devrait s'appuyer sur une analyse de ce que les jeunes à chaque niveau savent faire. Le rôle de l'orientation doit se transformer, il faut prendre en compte les aspirations des élèves pour leur proposer des parcours adaptés à leurs capacités. Le syndicat refuse donc toute sélection qui procède d'une organisation pilotée par l'aval. Les contenus et méthodes d'enseignement doivent d'ailleurs prendre en compte le souci d'une « éducation permanente ». Tout au long de sa vie le jeune devra se former. Il convient donc que le lycée le prépare à ces retours en formation.

Ces principes étant énoncés, le syndicat se prononce pour une organisation nouvelle du lycée. Le « cycle terminal », ainsi appelé parce que chaque jeune qui y entre doit au moins en sortir avec une qualification de niveau V, doit être « polyvalent, diversifié et modulaire ».

« Polyvalent », en offrant une formation générale suffisante pour que chaque jeune puisse ultérieurement se spécialiser et se convertir : « Il permet la diversité des démarches intellectuelles, en développant pour tous une culture générale, technique et professionnelle, en cassant la hiérarchie des filières et le cloisonnement des démarches d'appropriation des connaissances (primat du concret sur l'abstrait, de l'intellectuel sur le manuel). Il inclut une composante technologique parce que le monde est technologique. La mise en place de ce cycle exige progressivement la transformation des actuels lycées professionnels, techniques et généraux en lycées polyvalents... »<sup>1</sup>.

Le cycle doit aussi être « diversifié ». « En entrant dans ce cycle, l'élève n'a pas une idée toute faite de son avenir [...] Ce cycle doit donc prévoir la possibilité de parcours individualisés et permet une souplesse qui va au-delà des possibilités offertes dans les classes d'adaptation actuelles. Si les diplômes terminaux doivent avoir des finalités précises, une réelle diversification ne peut se justifier par des filières étanches ...»<sup>2</sup>.

Le cycle doit être « modulaire » parce que la structure modulaire, par les choix qu'elle autorise, permet une progression individualisée et adaptée au rythme des élèves. « Elle évite les redoublements inefficaces, les réorientations négatives (en BEP après la seconde par exemple). Elle rend possible les changements d'itinéraires [...] Un module se définit par des objectifs disciplinaires, méthodologiques ou transversaux à certaines disciplines, par les contenus et les méthodes correspondantes, par l'unité de temps et le découpage du module en enseignements et unités capitalisables [...] La durée de la scolarité dépendra évidemment du

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

temps mis pour obtenir les unités d'un module et d'éventuels changements d'objectifs, donc de parcours »<sup>1</sup>. Ce qui implique un « contrôle continu » tout au long de la scolarité pour l'obtention d'un diplôme.

L'organisation des diplômes est transformée. Les savoirs disciplinaires sont regroupés selon trois pôles. « Ces pôles sont peu nombreux pour mettre en évidence les proximités de disciplines, la possibilité de recombinaison des champs disciplinaires, faciliter le travail transdisciplinaire... »<sup>2</sup>. Un pôle « sciences humaines et communication » regrouperait les lettres, les disciplines artistiques, l'histoire, la géographie, les sciences économiques, l'éducation physique, l'informatique. Un pôle « sciences exactes et expérimentales » regrouperait les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie, la géologie, l'astronomie, l'informatique. Un pôle « technologie et technologies professionnelles » regrouperait les enseignements techniques et professionnels des classes de seconde, de première et terminale technologique, de CAP et BEP et de baccalauréats professionnels.

Pour obtenir son diplôme final, chaque élève doit obtenir un certain nombre d'unités capitalisables réparties dans « quatre modules ». Chaque référentiel de diplôme prévoit le nombre et le niveau des unités capitalisables constitutives de chacun des modules. Un « module de base » aurait pour objectif la maîtrise de l'expression, l'acquisition des processus d'abstraction, le développement de la socialisation, la compréhension du monde. Les enseignements constitutifs de ce module sont centrés sur la communication, les sciences, les technologies, la compréhension du monde. Ses contenus et son découpage en unités capitalisables dépendent de deux impératifs : que chaque jeune sorte du cycle avec un minimum de connaissances et de méthodes, que les apprentissages culturels soient en partie adaptés au diplôme préparé. Un « module dominant » donnerait son label au diplôme. Les enseignements de ce module seraient pris dans l'un des trois pôles. Un « module complémentaire » serait un gage de polyvalence. Le contenu de ce module serait à choisir dans un des deux autres pôles afin d'assurer une culture générale. Un « module en situation » assurerait une meilleure articulation avec les formations ultérieures et l'environnement économique et social. Il s'agirait d'un stage en milieu non scolaire, validé à son terme par un « rapport de stage ». Le conseiller d'orientation et un « professeur-conseil » assureraient le suivi du stage.

On peut donc remarquer que ce projet doit entraîner un bouleversement des découpages disciplinaires traditionnels. En conséquence, suivraient un éclatement de

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

l'organisation de la scolarité en classes et une transformation des modalités de passage d'une année à l'année suivante. La souplesse du système devrait permettre une meilleure adaptation de la formation aux particularités des élèves. Le SGEN est donc favorable à l'esprit du projet du CNP et il ne manifeste pas dans un premier temps de signes de mécontentement. « Le SGEN a un projet ambitieux pour le lycée de demain. Plus ambitieux que les propositions des "vingt et un sages" du CNP. Rejette-t-il pour autant le rapport ? Non ! Le SGEN se félicite des mesures positives pour les lycéens : l'aide pédagogique, notamment celle qui est instituée en seconde, et la création de modules semestriels de quatre heures pour l'enseignement complémentaire... »<sup>1</sup>. Le syndicat entend donc défendre ses positions sans contester *a priori* le projet du CNP.

Quant au SNI-PEGC, il n'est pas représenté dans les lycées. Seule la tendance UID, minoritaire au SNES, affirme que « les propositions du CNP peuvent ouvrir la voie à la démocratisation du lycée ». Mais le syndicat ne propose pas à notre connaissance de projet précis pour l'avenir du lycée, sauf peut-être dans son « projet d'école pour l'an 2000 » qui traduit l'orientation globale choisie par la FEN dans laquelle il est majoritaire.

Le SNALC, quant à lui, déplore que la « seconde reste de détermination parce qu'elle constitue le prolongement du tronc commun des collèges qui a conduit tant d'élèves à l'échec ». Il estime que « l'enseignement de l'histoire-géographie est le grand sacrifié ». Enfin, il n'accepte « aucune dénaturation des fonctions d'enseignants »<sup>2</sup>. Le SNALC reste fidèle à ses convictions. Il souhaite surtout que le lycée se protège des dérives éventuelles de la démocratisation qui conduiraient les enseignants à s'éloigner des savoirs disciplinaires et les élèves indésirables à retarder les autres.

Les parents d'élèves de la PEEP et de la FCPE, eux, sont favorables au projet. Les premiers avouent : « On a un peu l'impression de retrouver son bébé »<sup>3</sup>. Ils plaident effectivement en faveur d'un enseignement modulaire au lycée depuis des années. Les seconds « approuvent les points fondamentaux de la démarche du CNP »<sup>4</sup>, mais demandent un débat aussi large que possible sur la question.

On comprend dès lors que les propositions du Conseil national des programmes reçoivent un accueil inégal par les syndicats de l'enseignement secondaire. Un rapport de force s'installe donc. Le CNP bouscule les corporatismes enseignants. Mais peut-il

---

<sup>1</sup> « Les propositions du CNP », *Profession éducation*, novembre 1990.

<sup>2</sup> « Les réactions aux propositions de réforme des lycées, enseignants réticents et parents favorables », *Le Monde*, 25-11-1990.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

parallèlement gagner la confiance des lycéens qui, pendant cette période, sont dans la rue ? Ces derniers vont-ils être sensibles aux discours relatifs à la qualité des études alors que leurs revendications semblent essentiellement se focaliser sur des problèmes matériels ? Gagner leur confiance pourrait peut-être équilibrer les forces en faveur du CNP. A défaut de voir les lycéens réagir, le CNP doit gagner la confiance du gouvernement. Les discussions s'engagent. Une année de négociation entre les syndicats, le ministre et ses collaborateurs est nécessaire avant que n'apparaissent les premiers textes officiels concernant les lycées, au début de l'année 1992.

### *Un arbitrage difficile pour le ministre*

Le ministre doit arbitrer entre deux grandes tendances opposées : celle du SGEN-CFDT rejoint en partie par le SNI-PEGC et celle du SNES.

Le SNES est le syndicat le plus critique à l'égard de cette proposition de réforme. Il tente d'imposer son point de vue. La plupart des bulletins syndicaux du début de cette année 1991 font référence à cette question du nouveau lycée. Les titres des articles sont extrêmement sévères et traduisent une forte volonté d'imposer une autre conception de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Le désaccord est assez net avec les propositions du ministre, mais aussi avec celles de la direction de la FEN et du SGEN. Quelques titres d'articles relevés dans son bulletin donnent la tonalité de cette lutte du syndicat : « Refuser la démocratisation en trompe-l'œil » en avril 1991, « Le sens de la réforme des lycées : donner moins à chaque élève, demander plus à chaque enseignant » en mai 1991, « Réforme des lycées, soyons offensifs »<sup>1</sup> en janvier 1992, juste avant la parution des premiers textes officiels qui mettent en œuvre cette rénovation.

Le SGEN-CFDT, quant à lui, se reconnaissait plus que le SNES dans les propositions du CNP, mais il avoue une certaine déception par rapport aux décisions du ministre : « A l'issue d'une année de consultation, le gouvernement refuse toujours de négocier, comme nous le demandons, les conditions de travail nécessaires pour transformer le lycée [...] A quelques mois de son application la rénovation des lycées soulève toujours autant d'interrogations. Reste une voie entre le refus conservateur et l'action dans les établissements, à partir des points positifs de la réforme »<sup>2</sup>. Le syndicat entend donc ne pas marquer un refus aussi brutal que celui du SNES, mais il veut faire pression à l'échelon local : « Et puisque le

---

<sup>1</sup> « Réforme des lycées, soyons offensifs », *L'Université syndicaliste* N° 278, 11-01-1992.

<sup>2</sup> « Rénovation des lycées », *Profession Education*, mars 1992.

ministre s'entête à ne pas donner de temps pour les concertations, négocions-les localement, voire imposons-les pour en démontrer l'importance »<sup>1</sup>. Ainsi, les décisions du ministre semblent ne trouver d'écho favorable ni au SNES ni au SGEN-CFDT. La tentative d'équilibre qu'il cherche entre ces aspirations contradictoires s'avère difficile dans la mesure où les philosophies qui les sous-tendent sont totalement opposées. Pourtant, elles ont un même objectif : concourir à la démocratisation du lycée.

Afin de préciser les enjeux de la démocratisation, il convient de rappeler le contexte scolaire. L'objectif des 80%, entre autre, a favorisé un accroissement de la demande sociale de scolarisation dans le second cycle. La conséquence est une augmentation des flux d'élèves, mais aussi une hétérogénéité croissante de cette population. C'est alors le problème de la prise en compte de la diversité des élèves qui constitue l'enjeu décisif de la démocratisation de l'enseignement secondaire, en l'occurrence du lycée.

Pour le SNES, cette prise en compte de la diversité doit se faire, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, en redonnant une certaine dignité à des disciplines et filières qui sont dévalorisées. Cela doit évidemment passer par une très forte exigence quant à la qualité des savoirs, quelle que soit la discipline ou la filière dont il est question. Il ne faut donc pas fermer des filières, mais en ouvrir d'autres, avec des dominantes plus fortes dans les divers domaines de la connaissance scientifique, littéraire et technologique<sup>2</sup>. La démocratisation est donc synonyme pour le syndicat de valorisation des différences et d'offre d'éducation de qualité, quelle que soit la filière fréquentée.

Il revendique une construction de filières sur la base d'options déterminantes, fustigeant au passage la logique du rapport Bourdieu-Gros<sup>3 4</sup>. Le syndicat critique l'opposition qui est faite dans ce rapport entre les contenus et les méthodes de travail. Ces dernières sont excessivement valorisées, au détriment des connaissances. C'est aussi dans cette ligne de pensée que Catherine Kintzler, philosophe attentive à la défense d'une école républicaine, dénonce ce rapport : « Ils [Bourdieu et Gros] sont des savants. Ils devraient faire un travail de savant et rappeler que l'école est soustraite à ces autorités [ les forces sociales] dont je viens de parler. Pourtant le rapport s'acharne à exclure la dimension du savoir et demande sans arrêt à se tourner vers l'extérieur d'elle-même, vers les forces de la société civile [...] Rentrer dans le rang de l'opinion et de l'économie : c'est le culte des intervenants extérieurs, c'est aussi

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Rentrée, réforme des lycées », *L'Université syndicaliste* N° 264, 27-05-1991.

<sup>3</sup> BOURDIEU Pierre, GROS François, Principe pour une réflexion sur les contenus d'enseignement, Rapport dactylographié, 8 mars 1988.

<sup>4</sup> « Les choix du ministre », *L'Université syndicaliste* N° 261, 27-04-1991.



l'idée que l'image et le livre sont équivalents ; c'est le culte des équipes et du collectif ; le culte des cercles et des associations, le culte de la production [...] Rentrer dans le rang de l'autorité politique, tout simplement et c'est dit sans ambages dans le rapport : le dogme de l'unification européenne, qui n'est rien d'autre qu'une opinion politique, y est rudement appelé à la rescousse pour mettre au pas l'école, et tout particulièrement les professeurs coupables de ne pas se plier devant le dieu société »<sup>1</sup>. On le constate donc, le syndicat tend à se rapprocher de ce courant de pensée qui gagne une partie de la gauche à ce moment, c'est à dire à la veille de la construction européenne. Les républicains commencent à se structurer autour de Jean-Pierre Chevènement qui vient de fonder le courant Socialisme et République au sein du Parti socialiste. Cette position commune d'une philosophe proche de ce courant et du SNES ne fait que confirmer la satisfaction que ce dernier avait éprouvée lorsque Jean-Pierre Chevènement avait porté un coup d'arrêt à la politique mise en place par Alain Savary. Certes, la construction de l'Europe est désormais un enjeu de taille, mais la fonction de l'école aussi. Quelles doivent être ses missions dans un monde en construction dont on pense qu'il est soumis au libre marché et aux pressions des intérêts particuliers ? Telle est semble-t-il l'interrogation fondamentale du SNES et de ces Républicains. Leur position à l'égard de la réforme des lycées s'inscrit dans cette logique : augmenter le nombre de filières pour faire face à la diversité des populations scolaires et des besoins économiques, et faire de l'Etat le garant de la qualité de savoirs que l'on juge émancipateurs.

La logique du SGEN-CFDT fonctionne à l'opposé. Il faut réduire le nombre des filières et leur substituer les trois « pôles » auxquels nous avons fait référence dans la partie précédente. Le SGEN-CFDT s'oppose à cette volonté du SNES d'augmenter le nombre de filières spécialisées, défendant l'idée que celles-ci ne permettraient pas d'éviter les orientations précoces et irréversibles. Les élèves engagés dans ces filières ne pourraient pas se réorienter en cas de difficulté, ce qui les conduirait inévitablement, dans l'état actuel du système, au redoublement.

Lionel Jospin est éclairé dans ses choix par une note de son conseiller Paul Rollin. Ce dernier propose un arbitrage entre les positions des syndicats et insiste sur la méthode à mettre en œuvre : « Il faut privilégier la rénovation en profondeur des méthodes pédagogiques par rapport aux réformes de structures ; ne pas tout bouleverser [...] afin de permettre aux élèves et à leurs familles de s'y retrouver sans trop de difficulté ; faire des modifications allant dans le sens de l'allègement des horaires, de la simplification des voies et de la souplesse.

---

<sup>1</sup> KINTZLER Catherine, « Aux fondements de la laïcité » in COUTEL Charles, *La République et l'école. Une anthologie*, Paris, Agora, 1991, page 229.

Souplesse des contenus et des méthodes dans un cadre bien identifié. Souplesse de l'orientation par le développement de classes passerelles, qui permettent les réorientations, évitent les échecs ressentis comme définitifs, cassent l'étanchéité et la rigidité des filières comme les effets de nasse ». Plus loin, dans la note, on peut lire : « Faut-il risquer de prendre de front le SNES, le SNALC, FO [...] pour une réforme aux effets incertains, dont le calendrier d'application est nécessairement étalé ? »<sup>1</sup>.

Il apparaît que la solution retenue repose en partie sur les propositions du Conseil national des programmes. Elle tend à réduire le nombre de séries et à proposer des enseignements indifférenciés en classe de seconde. Cela dans le but d'éviter des différences de valeur trop importantes entre les séries en classe de première et terminale et une spécialisation précoce, dès la classe de seconde. Le ministre souhaite donc construire des séries en classe de première et terminale sur la base de « matières dominantes » et « matières complémentaires de formation générale ». L'Inspection générale de l'Education nationale est favorable à cette proposition : « A propos des voies de formation, la Commission apprécie, à travers l'organisation en "matières dominantes" et "matières complémentaires de formation générale", le double souci d'identifier chaque voie et d'assurer dans chacune une culture générale... »<sup>2</sup>.

En classe de seconde, le ministre souhaite mettre en place un « tronc commun » auquel seraient ajoutées des options. Le « tronc commun » assurerait dans ce cas, non seulement une « culture commune », constituant en quelque sorte une éducation de base du citoyen, mais il devrait aussi permettre une mobilité entre les séries qui éviterait d'enfermer les élèves dans des choix irréversibles. Ce principe semble se rapprocher des propositions du SGEN-CFDT. Pourtant, le syndicat, dès les premières négociations concernant la classe de seconde, exprime son désaccord. Si la volonté de mettre en place une véritable « seconde de détermination » est commune au SGEN-CFDT et au ministre, les mises en œuvre proposées par ce dernier sont vivement combattues par le syndicat. Ce dernier refuse de voter en faveur des propositions du ministre au Conseil supérieur de l'éducation du 28 novembre 1991. Effectivement, la proximité de la position du SGEN-CFDT et de celle du ministre n'est qu'apparente. Le qualificatif « de détermination » qui est accolé à la classe de seconde ne rend pas compte d'une réalité dans les faits bien différente. Sous la pression du SNES, la classe de

---

<sup>1</sup> « Note à l'attention de M.le ministre d'Etat. Perspectives pour les voies des lycées... », Non daté, ( mais probablement fin février 1991), CAB/16/LH/SA/ N° 1308. C : 19930637. Art 10.

<sup>2</sup> « Résumé des avis émis en 1990-1991 par la commission « objectifs et contenus des enseignements du second degré de l'IGEN ». C : 19930637. Art 10.

seconde, au cours des négociations, a perdu de son caractère indifférencié. C'est ce que nous allons tenter de montrer.

### *La classe de seconde*

Il faut attendre le mois de janvier 1992, soit plus d'un an après la publication du premier rapport concernant la rénovation des lycées (23 novembre 1990), pour que les premiers textes officiels voient le jour. La classe de seconde est fonctionnelle dès la rentrée 1992. Les classes de première et terminale sont dessinées dans les grands axes.

La classe de seconde est transformée<sup>1</sup>. Elle comprend un « enseignement commun » et « deux options ». Cet « enseignement commun » et ces « deux options » sont obligatoires. En plus, des « modules » et des « ateliers de pratiques » sont proposés aux élèves. Les « modules » offrent la possibilité de travailler en groupe restreint et les « ateliers de pratique » celle d'engager les élèves dans des activités de leur choix, indépendamment de leur classe. Mais chacune de ces nouvelles propositions est l'objet de négociations serrées. Les positions de chacun des acteurs de cette négociation traduisent en fait la conception singulière qu'ils ont de la démocratisation.

La question de l'option TSA : entre la volonté de mettre en place une seconde indifférenciée et la nécessaire reconnaissance sociale de la culture technique

Le SNES reste attaché à la diversification des filières. La voie technologique constitue à ses yeux un moyen d'accueillir des élèves issus de milieux défavorisés qui trouveraient dans cette voie une formation adaptée à leurs caractéristiques. La spécificité qu'offre la voie technologique renvoie pour lui à une nécessité de diversification qui concourrait à la démocratisation de l'enseignement secondaire. Sur le fond, le désaccord avec les propositions initiales du CNP, du SGEN-CFDT et du ministre est patent. Les négociations à propos des classes de seconde illustrent dans les faits cette opposition idéologique.

La question de l'option TSA (Technologie des systèmes automatisés) est au cœur de cette opposition. Le ministre, contraint par la pugnacité du SNES, finit par intégrer cette option au tronc commun, en alternative à la biologie-géologie. Son choix tient aussi au respect d'un principe que le SGEN-CFDT et le CNP partagent : ne pas alourdir les horaires. Ainsi, les

---

<sup>1</sup> Arrêté du 17 janvier 1992, « Organisation et horaire de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et d'enseignement général et technique agricole », BOEN N° 4 du 23-01-1992.

élèves peuvent continuer à suivre à la fois les enseignements de TSA, de productique et de LV2, en respectant la règle de deux options maximales. Mais, alors que le principe de cette « seconde de détermination » est de permettre l'accès de chaque élève de seconde à toute série de première, quel que soit le choix de son option en seconde, il apparaît que les filières se réintroduisent. Un élève qui choisirait biologie-géologie en classe de seconde puis en première se retrouverait en S. Un élève qui choisirait TSA en seconde, puis technologie industrielle en première se retrouverait en E. Pour pallier cette dérive, le ministre ajoute aux matières optionnelles la biologie, sous la pression de l'association des professeurs de biologie-géologie. Ainsi, les élèves qui dans « les enseignements communs » choisiraient la discipline TSA pourraient bénéficier de connaissances biologiques afin de s'orienter éventuellement vers une autre voie que la voie technologique en classe de première. Mais il faut remarquer que très peu de lycées technologiques possèdent les équipements nécessaires pour enseigner correctement cette discipline. Quant aux élèves qui choisissent biologie-géologie dans les « enseignements communs », ils ont la possibilité de choisir cette option TSA. Celle-ci, initialement prévue au titre des options, est aussi maintenue à ce titre, tout en pouvant faire partie des enseignements communs.

Le SGEN-CFDT dénonce la pression exercée par les associations de spécialistes. Elles désirent toutes que leurs disciplines accèdent au tronc commun : « Aujourd'hui, une association, [...] demain d'autres, tentées par une démarche de lobby disciplinaire : car si le ministre a cédé pour l'option TSA, pourquoi pas pour les autres ? Ces concessions aux partisans du statu quo ou des secondes différenciées n'ont pas entamé le front de refus »<sup>1</sup>. Le SGEN-CFDT voit donc se profiler un retour des filières. Le SNES, quant à lui, malgré cette concession en sa faveur, perçoit « un accroissement de l'indifférenciation et de l'hétérogénéité, et la disparition progressive de la seconde technologique »<sup>2</sup>. Ces deux conceptions se révèlent trop radicalement opposées pour que la réforme engagée puisse les satisfaire. Ni les désirs du SGEN-CFDT, ni ceux du SNES ne sont respectés à la lettre. Mais cette réforme ne donne-t-elle pas satisfaction sur le fond au SNES et sur la forme au SGEN ?

Le débat au Conseil supérieur de l'éducation<sup>3</sup> du 28 novembre 1991 est à cet égard instructif. Le SNES entend appeler la classe de seconde « Classe de seconde générale ou technologique » alors que la proposition ministérielle est la suivante « Classe de seconde générale et technologique ». Le ministre conserve la dénomination initiale, ce qui de toute

---

<sup>1</sup> « La classe de seconde pervertie », *Profession Education*, décembre 1991.

<sup>2</sup> « La nouvelle seconde et la rentrée 1992 », *L'Université syndicaliste* N° 273, 8-11-1991.

<sup>3</sup> CSE, « Projet de rénovation de la classe de seconde », 28-11-1991.

évidence donne satisfaction au SGEN. La seconde est indifférenciée au moins dans sa dénomination. Cependant, dans les faits, il existe bien une seconde technologique et le SNES, de ce point de vue, sort vainqueur dans la bataille. Cela d'autant plus qu'il ne va pas cesser de tenter d'introduire de nouvelles disciplines technologiques dans les « enseignements communs ». Ces positions par rapport à la voie technologique révèlent des choix culturels fondamentalement différents de la part des deux syndicats.

Toute suppression de filière, quelle qu'elle soit, porte atteinte au fondement idéologique de la conception de la démocratisation du SNES. Le SNES évoque dans ce cas « une uniformisation des formations »<sup>1</sup>. Cet attachement à une valorisation qualitative de la diversité, qui constitue le fondement de sa conception de la démocratisation, justifie alors toutes les oppositions que le syndicat manifeste à l'égard de la réforme des lycées. C'est le cas de la création éventuelle « d'ateliers de pratique ». Ceux-ci se substitueraient aux options, échapperaient à la réglementation nationale dans une certaine mesure, mais surtout encourraient le risque de n'être que des « activités péri-éducatives »<sup>2</sup> et non plus des disciplines d'enseignement de qualité.

C'est aussi en raison de la volonté de valoriser une certaine diversité dans les savoirs que le syndicat s'oppose aux propositions du Conseil national des programmes concernant la réforme de l'enseignement technique et professionnel. En effet, la tendance est à la valorisation de l'enseignement général dans ces filières, avec l'objectif de ne pas enfermer des élèves dans des choix irréversibles. Le passage d'un élève d'une filière technologique ou professionnelle à une filière générale reste en effet un fait exceptionnel. La réforme souhaitée par le Conseil national des programmes et suivie par le ministre s'inscrit dans ce contexte, en assurant une formation générale dans toutes les classes, en augmentant la mobilité entre les filières.

Cependant, le SNES développe d'autres arguments. La motivation essentielle des ministres serait de nature économique. « Le technique a de l'avenir. Mais les ministres en charge de ces formations ne retiennent que leur coût excessif »<sup>3</sup>. Le syndicat porte par ailleurs un regard particulier sur la question de l'enseignement technologique. Il estime que « les formations de la voie technique constituent un instrument confirmé et irremplaçable de la démocratisation et de la réussite d'une partie des jeunes, souvent d'origine modeste et qui auraient moins bien réussi dans des formations générales. Grâce à des méthodes originales

---

<sup>1</sup> « Rénovation pédagogique des lycées, des décisions à revoir », *L'Université syndicaliste* N° 267, 6-07-1991.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> « L'avenir du technique », *L'Université syndicaliste* N° 262, 17-05-1991.

d'acquisition des connaissances, des générations de jeunes ont été ainsi propulsées au-delà du niveau du baccalauréat... »<sup>1</sup>. Le SNES s'insurge donc contre la volonté de supprimer dès la seconde la possibilité d'une voie technologique, en refusant les enseignements technologiques alors qu'ils pourraient exister dans des conditions valorisantes, « à égalité de traitement avec la voie générale et professionnelle »<sup>2</sup>. Il faut donc « travailler les contenus de la voie professionnelle et technologique pour les mettre à équivalence du point de vue de leur valeur formatrice et culturelle avec ceux de la formation générale »<sup>3</sup>.

Le SNES insiste sur la nécessité de conserver un caractère professionnel à l'enseignement technologique. Pour le syndicat, « la qualité d'une formation professionnelle n'est pas contradictoire avec la poursuite d'études [...] Le Conseil national des programmes n'arrive pas à s'arracher à un modèle unique de formation et de culture. Il nie que les modèles empruntés aux pratiques professionnelles puissent avoir une valeur formatrice »<sup>4</sup>.

Les modalités de mise en oeuvre de la démocratisation de l'enseignement selon le SNES invitent à prendre en compte et à valoriser non seulement toutes les potentialités des élèves, mais aussi des cultures extra-scolaires que l'école a encore du mal à reconnaître ou plus exactement, auxquelles elle ne reconnaît pas la même dignité qu'aux disciplines traditionnelles. Certes, c'est probablement la faible demande sociale pour ces sections technologiques qui relègue cette culture technologique à un rang moins élevé sur l'échelle des valeurs. Mais n'est-ce pas à l'école de revaloriser les formations technologiques, en proposant des contenus aussi bien identifiés et exigeants pour les disciplines de ces sections ? En travaillant à la qualité des contenus, les filières technologiques pourraient redevenir désirables. C'est en ces termes que le SNES pose la question. Le problème d'une définition de contenus d'enseignement exigeants doit, selon lui, être abordé en même temps que celui de la réforme des structures et des programmes.

Il semble donc que la lutte pour imposer une définition de la démocratisation de l'enseignement secondaire repose sur la place qu'accorde chacune des forces en présence à la culture technologique au regard de la culture générale traditionnelle de l'école. Cette lutte n'a-t-elle pas pour enjeu de surmonter des obstacles liés à des représentations ou des systèmes de valeur propres à chaque catégorie sociale et professionnelle ? Le SNES mettrait sur le même plan culture professionnelle et culture générale, à condition que la première soit traitée de

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> « Valoriser les acquis de la voie technicienne comme de la voie professionnelle », *L'Université syndicaliste* N° 254, 8-02-1991.

<sup>4</sup> *Ibid.*

manière exigeante, alors que pour le ministre et ses alliés, le Conseil national des programmes, la direction de la FEN et le SGEN, la culture générale serait la source exclusive de toute démocratisation. S'agit-il, pour ces derniers, d'un pragmatisme qui se fonderait sur la réalité de l'orientation des élèves ? Les élèves doivent en effet pouvoir se réorienter au cours de leur scolarité et le développement de la culture générale serait une condition de cette possibilité. Ou s'agit-il d'un doute sur la valeur de cette culture technologique ? Même avec des contenus réévalués, cette culture peut-elle avoir les mêmes vertus éducatives que la culture générale ?

La dimension culturelle de la technologie, l'image dont elle jouit dans la société peuvent éventuellement être considérées comme des facteurs déterminants des positions des syndicats à l'égard de la démocratisation. Les espoirs placés dans la reconnaissance d'une culture technologique peuvent apparaître comme des motifs qui déterminent l'idéologie véhiculée par chaque syndicat.

### Les modules

Les « modules » permettent dans les disciplines de base, français, langue vivante I, histoire/géographie et mathématique, d'introduire une certaine souplesse dans la gestion des groupes, afin de différencier la pédagogie en fonction des niveaux des élèves. Si la formule est quasi-consensuelle, on note du côté du SNES quelque méfiance à l'égard de ce qu'il conçoit comme une « déréglementation ». Le fait que les heures puissent être réparties annuellement et qu'il ne soit pas affirmé clairement que tous les élèves assistent à un nombre égal d'heures dans ces modules pose quelque problème au syndicat. Il est en effet simplement mentionné que ces « élèves suivent obligatoirement dans chacune des quatre disciplines des modules »<sup>1</sup>. Cette souplesse pourrait porter atteinte à une égalité de traitement entre les élèves. Le principe d'égalité serait de ce fait mis en cause. Paradoxalement, les affrontements les plus violents à propos des « modules » n'apparaissent pas au Conseil supérieur de l'éducation lors des débats du 29 novembre 1991 concernant la classe de seconde. C'est lors de la mise en place des modules au niveau du cycle terminal, sous le ministère de Jack Lang, qu'ils vont éclater, radicalisant à l'extrême les divergences entre les différents syndicats.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

## Les ateliers de pratique

Des « ateliers de pratique » doivent se substituer aux anciennes options facultatives. Ils correspondent à un enseignement facultatif dans les domaines suivants : Arts, langues et cultures régionales, pratiques physiques et sportives, technologies de la communication et de l'information. Leur définition est fixée réglementairement : « Un atelier de pratique est un mode d'enseignement qui prend en compte la situation particulière de chaque établissement, selon un horaire fixé réglementairement et regroupe, sans considération de leur niveau de classe, des élèves volontaires qui s'engagent à le fréquenter assidûment pendant une année »<sup>1</sup>. Ces ateliers devraient faire l'objet d'une évaluation ultérieure au baccalauréat. L'intention de cette création est novatrice. Il s'agit de proposer des modalités pédagogiques nouvelles, la participation des élèves étant indépendante de leur niveau et reposant sur le volontariat. De plus, cet enseignement s'inscrit dans le cadre du temps scolaire, ce qui le distingue des activités pratiquées dans le cadre des anciens foyers socio-éducatifs ou des activités qui reposent sur le simple bénévolat des enseignants. Une activité choisie par l'élève, dans le cadre du projet d'établissement est élevée à une « dignité scolaire ». Il s'agit désormais de « répondre aux intérêts diversifiés des élèves »<sup>2</sup> dans un cadre scolaire. Le SNES, lui, voit dans cette novation un recul. Des options mieux définies au niveau national auraient pu s'y substituer.

## Les options

C'est au sujet des options que les négociations au Conseil supérieur de l'éducation semblent les plus tendues. Théoriquement, ces options ne présument pas de l'orientation vers une série de la classe de première. Les élèves peuvent de ce fait remettre en cause leurs choix initiaux et s'orienter vers une classe de première sans être déterminés par le choix de ces options. Quelques précisions sont apportées quant à la portée de cette mesure : « Les familles doivent comprendre que l'obligation qui est faite aux élèves de ne choisir que deux matières optionnelles constitue une innovation essentielle. Trop souvent, le fonctionnement actuel de la seconde de détermination repose sur la recommandation faite aux élèves de ne pas faire de choix et d'accumuler des matières au nom de l'ouverture ultérieure. Ceci n'a pas seulement

---

<sup>1</sup> NDS N° 92-125 du 30-03-1992, « Rénovation pédagogique des lycées. Ateliers de pratique », BOEN N° 14 du 2-04-1992.

<sup>2</sup> *Ibid.*



pour effet de confronter de nombreux élèves à des charges supplémentaires d'enseignement qu'ils ne sont pas en mesure de maîtriser ; elle aboutit aussi à l'obligation souvent brutale d'accepter à contre cœur une orientation qui n'a pas été préparée ». Ainsi, si « les choix de l'élève sont assez mûrs [...] le palier de seconde aura pour fonction de confirmer les choix initiaux. Si les choix ne sont pas affirmés [...] il choisit les deux options afin de tester ses goûts et ses aptitudes. La seconde n'enferme pas les destinées scolaires et, à son issue, quelles que soient les options suivies, l'élève garde la possibilité d'accéder à toutes les séries »<sup>1</sup>.

Cependant, le choix des options n'est pas entièrement neutre. Une annexe à la fin de la note de service expliquant les modalités de choix d'options précise les enjeux qui président à ce choix : « Il est donc souhaitable que l'élève choisisse un couple d'options réaliste qui le conduira ultérieurement à des orientations sans rupture [...] Lorsque l'élève change d'avis à l'issue de la classe de seconde il y a là rupture dans le cursus d'étude qui peut se traduire par un effort à fournir dans la matière à horaire aménagé en classe de première, voire par un changement d'établissement. En effet, tous les lycées n'offriront pas l'ensemble des aménagements d'horaires »<sup>2</sup>. L'indifférenciation de la classe de seconde et la liberté de choix de la série en classe de première sont donc toute relative. Les options restent en partie déterminantes pour le choix de la classe de première. Et le soutien éventuel apporté en classe de première à des élèves qui choisiraient une orientation non préparée par les options en classe de seconde reste dépendant de la capacité de l'établissement à organiser des rattrapages et d'une bonne gestion par les rectorats de la carte des options dans les lycées.

Cette limitation à deux options obligatoires donne aussi naissance à d'autres contestations. Elle porte en effet atteinte aux options facultatives qu'étaient les langues anciennes. Les élèves, s'ils veulent faire des choix réalistes, préféreront une seconde langue vivante (LV2) comme seconde option aux langues anciennes. Ces dernières sont donc menacées. Les associations de spécialistes, ainsi que de nombreuses personnalités prennent alors la défense des langues anciennes. Jacqueline de Romilly fonde une « Association pour la sauvegarde des enseignements littéraires »<sup>3</sup>. Elle est bientôt soutenue par de nombreuses personnalités : Hélène Carrère d'Encausse, Jean-François Revel, Laurent Schwartz, Léopold Sedar Sengor, Michel Edouard Leclerc<sup>4</sup>... Le SNES édite une lettre en deux millions d'exemplaires afin de dénoncer de multiples problèmes liés à cette réforme. Un amalgame de

---

<sup>1</sup> NDS N° 92-092 du 25-02-1992, « Orientation des élèves dans le cadre de la rénovation pédagogique des lycées – entrée en classe de seconde », BOEN N°10 du 5-03-1992.

<sup>2</sup> NDS 92-092, *op. cit.*

<sup>3</sup> « L'étrange croisade des latinistes. Le projet de rénovation pédagogique du lycée menace-t-il, comme le craignent certains, l'enseignement des langues anciennes », *Le Monde*, 19-03-1992.

<sup>4</sup> « Création d'une association pour la sauvegarde des enseignements littéraires », *Le Monde*, 13-02-1992.

problèmes qui va de cette question des langues anciennes à l'avenir du baccalauréat, en passant par la sélection à l'entrée de l'université, apparaît alors. Une manifestation a lieu le 19 mars 1993 à Paris. Enseignants, lycéens, associations de spécialistes expriment leur mécontentement. L'annonce du retrait des projets de loi sur l'enseignement supérieur – le point d'achoppement principal réside dans la réduction du nombre de DEUG - calme le mécontentement général. Mais Lionel Jospin ne renonce pas au principe des deux options obligatoires.

Une analyse des arguments qui justifient son choix peut aider à comprendre les raisons de sa décision. En premier lieu, le système des options facultatives à la française présente de nombreux inconvénients. Le fait que seuls les points supérieurs à la moyenne soient comptabilisés n'encourage pas les élèves à travailler. Cette option est en quelque sorte prise à la légère. Par ailleurs, les abandons progressifs de ces options entre la classe de seconde et celle de terminale ( 40% entre la classe de seconde et de première, 20% entre la classe de première et celle de terminale<sup>1</sup>) sont importants. Or le maintien de cette option a un coût. Un bref calcul est nécessaire afin d'illustrer comment une mesure apparemment anodine prend rapidement des proportions importantes au niveau financier.

Il existe en effet 12 000 divisions de secondes en France. Modifier d'une heure l'horaire hebdomadaire d'une discipline revient donc à supprimer 12 000 heures. Sachant qu'un certifié effectue en moyenne 20 heures par semaine, si l'on admet que cette fermeture d'option équivaut à une heure perdue en moyenne par classe de seconde, ce sont 600 postes qui sont mis en danger. Le ministre fait un choix rationnel, économiquement motivé : vu le nombre d'abandons d'options à l'issue de cette classe de seconde, le maintien d'un tel coût mérite au moins d'être discuté. Reste que cette décision inquiète les associations de spécialistes qui voient à terme leurs effectifs fondre. Même les enseignants d'université sont affectés par cette disparition des options langues anciennes. L'enseignement secondaire n'est-il pas le principal employeur de ces étudiants qu'ils forment aux langues anciennes ? C'est toute une filière qui risque de disparaître du collège, du lycée et de l'enseignement supérieur. La réaction contre la mesure est donc vive et le ministre apparaît rapidement comme celui qui porte atteinte aux savoirs. La teneur des débats qui ont agité le début de cette décennie montre que cette question des savoirs est très sensible.

Cependant, la réaction de ceux qui sont affectés par cette mise en danger des langues anciennes peut aussi s'expliquer par un mécanisme que nous explique Pierre Bourdieu. Dans

---

<sup>1</sup> SOLAUX Georges, *Habilitation à diriger les recherches*, 1993, page 90.

une conférence donnée à l'université de Toulouse en 1990, il s'exprime en ces termes : « On comprend pourquoi les luttes à propos de la culture, à propos de l'éducation, à propos de l'orthographe prennent souvent la forme de guerres de religions. Les lettres que j'ai reçues suite à la petite tentative que j'ai faite pour essayer de toucher un peu au contenu du système d'enseignement font froid dans le dos. Il serait trop facile d'imputer cette violence aux seuls intérêts corporatistes. Il y a des gens qui sont à trois mois de la retraite ou qui sont déjà à la retraite qui défendent encore leur discipline de manière pathétique. Ce qu'ils défendent, ce sont leurs structures mentales, leurs idées d'eux-mêmes, leurs valeurs et leur valeur, le principe de classification selon lequel ce qu'ils ont fait toute leur vie avait de la valeur. Ils défendent leur peau »<sup>1</sup>. Le sociologue qui, dans de nombreux ouvrages, a mis en évidence le fait que la domination de certaines classes s'exerce aussi de manière symbolique, par des mécanismes souvent cachés et pervers, fait une analyse sans appel du processus qui conduit les défenseurs de ces langues anciennes à redoubler de violence à l'encontre du choix de Lionel Jospin. Ces défenseurs des langues anciennes ne cherchent pas seulement à légitimer une reproduction de classe, ils entendent aussi préserver leur identité. Il s'agit là d'un réflexe de survie qui va bien au-delà d'un quelconque souci de reproduction de classes. Les oppositions au projet de Lionel Jospin, à sa conception de la démocratisation de l'enseignement secondaire, semblent aussi trouver leur cause dans des mécanismes qui dépassent des problèmes sociaux parce qu'ils sont guidés par l'*ego* de certains acteurs.

### Bilan de la rénovation de la classe de seconde

La classe de seconde devait être indéterminée. Les élèves à l'issue de cette classe devaient pouvoir s'orienter dans la série de leur choix en classe de première. Mais ce retardement des orientations, qui procède d'une certaine conception de la démocratisation, est mis à mal. La discipline TSA (Technologie des systèmes automatisés) qui fait désormais partie des « enseignements communs » a considérablement transformé la volonté initiale qui consistait à faire de la classe de seconde une classe véritablement indifférenciée. Le ministre cède donc en partie sur ce terrain. En revanche, à propos de la limitation du choix d'options, le ministre conserve son cap initial. Il se pose en défenseur d'une certaine régulation par l'Etat des mécanismes d'offre et de demande d'éducation, en dépit de contestations d'origines diverses : syndicats, associations de professeurs spécialistes, intellectuels et lycéens.

---

<sup>1</sup>*Ibid.* page 92.

## Les classes de première et terminale

La création de nouvelles séries doit déboucher sur des baccalauréats moins nombreux.<sup>1</sup> Les séries S (scientifique), L (littéraire), ES (économique et social) remplacent les anciennes séries qui conduisaient aux anciens baccalauréats généraux (A,B,C,D). Le baccalauréat C disparaît. Les séries STT (sciences et technologies tertiaires), STL (sciences et techniques de laboratoire), STI (sciences et techniques industrielles), SMS (sciences médico-sociales), Arts appliqués, techniques de la musique et de la danse, Hôtellerie, STAE (sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement) remplacent les anciennes appellations des baccalauréats technologiques. Ainsi, les spécialisations commencent en classe de première.

Un projet d'arrêté est en cours de négociation. Il doit organiser les horaires des classes de première et terminale. A des « matières dominantes » pour chacune des séries s'ajoutent des « matières complémentaires » qui doivent constituer une spécialisation au sein de chaque série. Ces deux types de matières sont obligatoires. Une seule option facultative est laissée au choix des élèves, et cela pour les mêmes raisons que celles évoquées dans le cas de la classe de seconde. Mais il ne s'agit que d'un projet. Aucun texte officiel ne vient préciser cette orientation.

Le Conseil national des programmes est saisi afin de proposer un cadre d'élaboration des programmes qui prend en compte cette « nouvelle donne ». En février 1992, il propose une « Charte des programmes »<sup>2</sup> dans laquelle il expose les fondements de la construction des programmes et les contraintes auxquelles il est assujéti. « Les programmes sont les outils qui traduisent en terme de contenus les objectifs généraux [...] Ils doivent répondre au souci d'introduire les cohérences nécessaires aux finalités du système éducatif, telles qu'elles sont définies dans la loi d'orientation : mener 100% d'une classe à une qualification, et pour cela, centrer les démarches du système éducatif sur l'élève ». Ainsi, des groupes techniques disciplinaires, interdisciplinaires ou par niveau d'enseignement sont créés auprès des directions compétentes. Des CPC (Commissions professionnelles consultatives) constituées auprès de la direction des lycées et des collèges assurent les fonctions assignées à ces groupes

---

<sup>1</sup> Arrêté du 17-01-1992 « organisation des classes de première et terminale des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole », BOEN N°4 du 23-01-1992.

<sup>2</sup> « Chartes des programmes », BOEN N°8 du 20-02-1992.

pour l'enseignement professionnel. Ces groupes et commissions reçoivent alors une commande de la direction des lycées et des collèges qui vérifie que les projets sont conformes aux directives.

### *Bilan*

Les bases de la rénovation des lycées sont jetées. Si tout est en place pour la classe de seconde, à l'exception des programmes qui doivent faire l'objet, eux aussi, d'une rénovation, aucun texte officiel n'organise les horaires pour les classes de première et de terminale. Seule l'architecture générale des séries conduisant aux différents baccalauréats est en place. La négociation au sujet des horaires risque de faire surgir des débats houleux, notamment en ce qui concerne l'unique option autorisée par le ministre de l'Education nationale pour cette classe de première. Cependant, le remaniement ministériel qui advient quelques mois plus tard, le 2 avril 1992, laisse à Jack Lang la possibilité de poursuivre ou d'assouplir cette organisation, tant au niveau de la classe de seconde que de celles de première et terminale.

Il faut remarquer que si cette rénovation des lycées a beaucoup mobilisé la presse, elle ne constitue pas la seule action de Lionel Jospin en faveur de la démocratisation. Un autre engagement du ministre, dans la continuité d'une initiative prise par Alain Savary, doit aussi être relaté. Il s'agit de la relance de la politique des ZEP.

### La politique des ZEP

Lancées par Alain Savary en 1982, mises en sommeil par Jean-Pierre Chevènement à partir de 1984 et René Monory à partir de 1986, les ZEP (Zones d'éducation prioritaires) sont relancées par Lionel Jospin. Il en fait l'annonce dès mars 1989, lors d'une visite dans le Pas-de-Calais. Une circulaire<sup>1</sup> de février 1990 rend compte de la philosophie et de la méthode selon lesquelles le ministre entend, pour les trois années à venir, mener à bien cette tâche.

« Donner plus à ceux qui ont moins », favoriser par une distribution inégalitaire des moyens des populations défavorisées sur les plans économique et culturel, était à l'origine la vocation d'une telle politique, inspirée des réflexions du SGEN, puis défendue et mise en

---

<sup>1</sup> Circulaire N° 90-028 du 1-02-1990, « Mise en œuvre de la politique des ZEP pour la période 1990-1993 », BOEN du 15-02-1990 .

oeuvre par Alain Savary. Pour la première fois, des enseignants de 362 zones définies en 1982 étaient invités à établir un tableau précis des difficultés de leurs élèves, puis à mettre en œuvre des mesures concrètes pour y remédier. La concertation avec des établissements voisins et le travail en collaboration avec des partenaires tels que les travailleurs sociaux, les associations locales, les parents d'élèves étaient aussi mis en avant. L'attribution de moyens supplémentaires devait théoriquement dépendre de l'élaboration d'un projet commun, baptisé « projet de zone », sorte de protocole très proche de l'actuel « projet d'établissement ». Une équipe d'animation, un responsable académique ainsi qu'un « groupe de pilotage national » complétaient le dispositif. Mais cette innovation s'est rapidement essoufflée. Il semble qu'elle n'ait pas résisté aux changements successifs de ministères. Reposant essentiellement sur les initiatives locales, voire le militantisme enseignant, cette politique, sans véritable soutien de la part des ministres, s'est étiolée. Il semble même que « le groupe de pilotage national » initialement prévu, n'ait jamais été mis en place, si l'on se réfère à l'article de Christine Garin, journaliste au quotidien *Le Monde*, spécialisée dans les questions scolaires<sup>1</sup>.

La journaliste invoque aussi, comme autre cause de ce dysfonctionnement ou plus exactement de cet essoufflement, une gestion encore trop centralisée du ministère. « Forcément transversale et mettant en œuvre des dynamiques surtout locales, cette nouvelle politique s'est mal accommodée de la gestion, encore très centralisée du ministère. Ce dernier, hésitant pour une fois à tout imposer depuis la rue de Grenelle, n'a pas su pour autant motiver les échelons inférieurs restés très en retrait, notamment les IDEN (Inspecteurs départementaux de l'Education nationale). Enfin, l'absence de directives et surtout d'outils d'évaluation et de formation, l'attribution au coup par coup de moyens supplémentaires jugés insuffisants, ont eu raison de l'enthousiasme du début »<sup>2</sup>. Un témoignage de deux enseignants dans le quotidien *Le Monde* insiste sur l'absence d'évaluation. Ils ne peuvent « pas affirmer que les efforts déployés ont porté leurs fruits sur le plan scolaire »<sup>3</sup>. Ce que semble confirmer sur un plan plus général un rapport des Inspections générales jamais officiellement publié auquel Christine Garin<sup>4</sup> fait allusion.

La circulaire du 1<sup>er</sup> février 1990<sup>5</sup> entend remédier à cette situation. Elle rappelle que « l'objectif premier de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires ». Il s'agit d'une réponse aux Inspections générales qui s'interrogeaient sur les effets

---

<sup>1</sup> « Ghettos urbains, ghettos scolaires », *Le Monde*, 10-01-1990.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> « L'évaluation impossible », *Le Monde*, 10-01-1991.

<sup>4</sup> « Ghettos urbains, ghettos scolaires », *Le Monde*, 10-01-1990.

<sup>5</sup> Circulaire N° 90-028 du 1-02-1990, *op. cit.*

autres que ceux qui concernent l'amélioration du climat de l'établissement. Mais peut-être peut-on considérer aussi que les tenants des savoirs - ceux qui se sont opposés au « pédagogisme » ambiant et à la conception d'une école qui se serait égarée en s'éloignant de sa mission républicaine - ont contribué à rééquilibrer les finalités assignées à l'école. Elle se recentrerait sur son objectif initial, instruire les élèves. Cependant, « le climat des établissements » et « les caractéristiques extra-scolaires » restent des indicateurs privilégiés pour déterminer ces zones : « Repérage au niveau départemental des zones sensibles en fonction des données objectives telle que la situation économique et sociale de la population... ». Cette circulaire insiste aussi à nouveau sur un élément décisif dans la détermination des zones : la prise en compte de « la politique du développement social urbain » et notamment du « développement social des quartiers ». « Il a été prévu que désormais coïncideraient au maximum les politiques DSQ et ZEP : les quartiers faisant l'objet d'une opération de développement au titre du contrat de plan 1989-1993 seront, pour tout ou partie, dotés d'une ZEP... »<sup>1</sup>.

Des moyens sont alors attribués aux projets validés par les autorités départementales et académiques. Les inspecteurs d'Académie sont chargés de mettre en place et de contrôler les moyens pour les collèges, les recteurs pour les lycées. Ces moyens sont, à compter de la rentrée scolaire 1990, « des moyens spécifiques ZEP »<sup>2</sup> attribués en fonction des projets retenus. Ils doivent permettre de renforcer les actions prévues au titre du soutien, de l'innovation et des PAE ou de conduire des actions spécifiques elles aussi intégrées dans le projet. Il est recommandé d'adapter la dotation de crédits à une période de trois ans qui justifie la continuité des actions. Afin de mesurer les effets de ces moyens, il est rappelé que « ce qui relève de la mention ZEP doit être mentionné »<sup>3</sup>.

En ce qui concerne plus généralement l'évaluation de cette politique, la circulaire fait appel à la DLC (direction des lycées et collèges) en liaison avec la direction des écoles. La référence à un « groupe de pilotage national » n'est effectivement pas renouvelée. Les recteurs doivent évaluer au cours de la troisième année le fonctionnement de ces ZEP.

En ce qui concerne le personnel qui travaille dans ces ZEP, la circulaire précise qu'il faut le stabiliser. En effet, on a constaté que bien souvent, les jeunes enseignants inexpérimentés se retrouvaient dans les ZEP boudées par les enseignants chevronnés. De plus, le taux de rotation dans ces établissements classés en ZEP est bien plus important que dans

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

des établissements moins « sensibles ». Pour inviter les enseignants à travailler en équipe et mener des projets collectifs qui soient viables, le gouvernement se voit dans l'obligation de proposer des avantages financiers aux personnels qui se stabilisent pour quelques années dans ces établissements. Un montant initial de 6 200 francs avait été prévu en 1989, mais il avait été révisé en 1990 et fixé à 2 000 francs. En 1992, cette somme retrouve sa valeur initiale. Une mesure supplémentaire est mise en place afin de rendre ces zones plus attractives. Il s'agit de donner des avantages aux enseignants qui désireraient obtenir des établissements de leur choix après quelques années de stabilité dans un établissement classé ZEP. Cependant, l'attachement au « barème » et à un égalitarisme un peu formel risque de susciter des contestations violentes parmi les syndicats.

Ainsi, la politique des ZEP, emblématique de la politique de gauche en matière d'éducation, est-elle relancée par Lionel Jospin. Notons qu'elle essaie d'instaurer une définition nouvelle de la démocratisation, mais qu'elle doit aussi se plier à une gestion rigoureuse. Les mesures prises par Lionel Jospin constituent alors un cadre qui redéfinit les rôles de chacun, notamment en matière d'évaluation. Lionel Jospin lui-même fait la synthèse de son action en conseil des ministres le 12 décembre 1990<sup>1</sup>. Les mesures sont les suivantes : la politique de la Ville est prise en compte dans la détermination des ZEP, de sorte qu'une action interministérielle vienne compléter les actions au sein de l'Education nationale et celles qui sont menées en collaboration avec des partenaires locaux ; des avantages financiers sont accordés aux enseignants qui travaillent dans ces conditions difficiles afin de tenter de les stabiliser et de récompenser un travail plus pénible ; des formations promotionnelles doivent être ouvertes dans ces zones, baccalauréats professionnels et BTS (Brevet de technicien supérieur). A la rentrée 1990, 544 ZEP qui regroupaient 5 396 écoles, 719 collèges et 160 lycées, soit 14% de la population scolaire, sont reconduites pour trois ans et les établissements de ces zones bénéficient de 3 070 emplois supplémentaires, soit près de 1 200 emplois de plus que lors de l'année 1990.

Cette politique de « relance des ZEP » se situe dans la continuité de celle d'Alain Savary. Si les régulations apportées par le ministre sont nouvelles, l'esprit qui anime la démocratisation est bien celui qu'Alain Savary lui avait insufflé. Le contexte social a cependant changé et Lionel Jospin doit faire face à de nouveaux problèmes qui interrogent la démocratisation dans ses fondements. Un des problèmes auquel il doit apporter une réponse est celui du port du voile islamique par quelques adolescentes dans un établissement scolaire.

---

<sup>1</sup> « Trois mille emplois supplémentaires dans les ZEP », *Le Monde*, 13-12-1990.



## L'affaire du « foulard »

### *Le déroulement des événements*

Le 18 septembre 1989, le principal du collège Gabriel Havez de Creil, Ernest Chenière fait raccompagner chez elles trois adolescentes qui refusent de quitter leur foulard pendant les cours. La « sérénité laïque », selon la circulaire de 1937 s'impose dans l'école publique, en l'occurrence dans une école qui admet en son sein plus de vingt cinq nationalités différentes. La référence à un texte ancien peut-elle encore permettre de rendre légale une telle décision ?

Si un arrangement local est ponctuellement trouvé début octobre, le problème n'est pas pour autant résolu. Le 25 octobre 1989, Lionel Jospin, à l'Assemblée nationale, après avoir rappelé que « l'on ne doit pas arborer des signes religieux à l'école », engage les chefs d'établissements « à établir un dialogue avec les parents et les enfants » et conclut que « l'enfant doit être accueilli dans l'établissement public, c'est à dire dans les salles de classe comme dans la cour de récréation »<sup>1</sup>. La presse se fait l'écho des multiples réactions à ce discours. Il fait l'objet de commentaires très divers, souvent opposés.

A partir de cette période le ministère dresse, avec une discrétion et une rapidité remarquables, un état des lieux de la situation. Le 14 novembre 1989, Paul Rollin, chargé de mission au cabinet du ministre, adresse aux recteurs une note, sur laquelle on peut lire la mention « Personnel. A ne pas diffuser ». Cette note demande un état de la situation au regard « du problème du port d'insignes religieux » et des questions qui « paraissent sans réponse dans l'état actuel des textes »<sup>2</sup>. Les réponses des recteurs, si l'on se fie aux pièces présentes dans le dossier, laissent entendre que ce problème est assez marginal, en dépit d'une presse prolixe sur ce sujet. Selon les recteurs, il s'agit de problèmes isolés n'affectant que quelques établissements et qui se résolvent la plupart du temps assez aisément. Il existe même des académies qui ne sont pas du tout affectées par ces problèmes. Cependant, la question est médiatisée et elle reste délicate à traiter. D'une part, l'échec récent du SPULEN a laissé derrière lui quelques déçus à gauche qui voient dans la « laïcité ouverte » un renoncement du parti socialiste et une atteinte portée au service public d'éducation. D'autre part, chacun

---

<sup>1</sup> « Le plaidoyer de Lionel Jospin », *Le Monde*, 27-10-1989.

<sup>2</sup> « Note à l'attention des recteurs », 14-11-1989. CAB 5/ N° 1448. C 19930637. Art 10.

connaît la promptitude, sur ce terrain, de l'extrême droite à s'emparer de ces problèmes et l'habileté avec laquelle elle peut gagner une partie de l'électorat. Le dossier est donc brûlant.

Lionel Jospin consulte le Conseil d'Etat qui rend un avis le 27 novembre 1989 : « Le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas incompatible avec le principe de laïcité ». Mais le Conseil d'Etat précise que « la liberté d'expression et de manifestation de croyances religieuses ne saurait permettre aux élèves d'arborer des signes d'appartenance religieuse qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés individuellement ou collectivement, ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatif, constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, porteraient atteinte à la liberté ou à la dignité de l'élève ou la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative, compromettraient leur santé, ou leur sécurité, perturberaient le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, enfin troubleraient l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement normal du service public »<sup>1</sup>.

Fort de cet éclairage, le ministre élabore une circulaire le 12 décembre 1989 qui doit guider l'action des chefs d'établissement: « Les élèves doivent se garder de toute marque ostentatoire, vestimentaire ou autre tendant à promouvoir une croyance religieuse ». Mais le ministre affirme par ailleurs qu'il ne peut y avoir « d'interdiction générale et absolue du port du foulard ou de tout autre signe religieux »<sup>2</sup>. Ce texte ne parvient pas à dissiper la grogne. La presse reflète-t-elle l'opinion d'une partie du monde enseignant et des partenaires du système éducatif qui manifestent leur mécontentement ou exacerbe-t-elle leurs sentiments ? Dans le courrier adressé au ministre de l'Education, on trouve une lettre des délégués départementaux de l'Education nationale de Creil qui illustre assez bien la position de certains protagonistes du système éducatif : « Le problème du foulard se retrouve à son point de départ. Les DDEN affirment leur indéfectible attachement à l'école de la République [...] Ce n'est pas en extériorisant leurs différences qu'élèves et adolescents peuvent se tolérer, se découvrir, s'apprécier »<sup>3</sup>.

C'est probablement la raison pour laquelle Paul Rollin, à peine un mois après une première note adressée aux recteurs leur adresse une seconde note : « Si l'on a beaucoup parlé ces derniers temps du port de signes religieux et du nombre d'établissements en difficulté compte tenu du nombre d'immigrés, la presse n'a pas fait état des cas de réussite. Si vous

---

<sup>1</sup> Avis du Conseil d'Etat, 27-11-1989, N° 346.893. C : 19930637. Art 10.

<sup>2</sup> Circulaire du 12-12-1989, « La laïcité, principe fondateur de la République... », BOEN N° 46, 21-12-1989.

<sup>3</sup> « Lettre de Michel Gournay, président de l'union de l'Oise des délégués départementaux de l'Education nationale », 8- 12-1989. C : 19930637.

avez dans votre Académie des exemples de jeunes ayant effectué une bonne scolarisation avec une intégration bien faite ou de collèges et de lycées obtenant des résultats satisfaisants à partir d'une population diverse, veuillez m'adresser une brève note sur ce sujet »<sup>1</sup>.

Un courrier relativement abondant parvient au chargé de mission. Courrier qu'il transmet au ministre dans ces termes, avec quelques données statistiques : « Voilà un bon exemple de ce qu'un collège peut faire afin de favoriser l'intégration des enfants d'immigrés. Lorsque les annonces de la politique seront faites fin janvier, un déplacement dans ce collège serait une bonne chose. J'en profite pour vous faire parvenir d'autres notes intéressantes des académies de Lille et Nancy »<sup>2</sup>. Le ministre doit convaincre non seulement de la légalité de sa circulaire, mais aussi du bien-fondé de sa décision. Dans de nombreuses réponses aux contestataires, Paul Rollin ne cesse d'argumenter en s'appuyant sur la légalité de la décision. Par exemple à l'attention du président des délégués départementaux de l'Education nationale, il rappelle : « Bien des erreurs ont été commises à l'égard de la position du ministre dans cette affaire du port du voile islamique [...] 1- Le service public a pour mission première de répondre au droit à l'éducation et de rechercher à assurer l'égalité entre tous les jeunes. 2- Nous sommes dans un Etat de droit. Ce dernier ne peut être ignoré [...] La circulaire qui a été adoptée par une très large majorité des organisations membres du Conseil supérieur de l'Education - seuls FO et l'UNI ont voté contre – permet de conjuguer ces différentes obligations »<sup>3</sup>.

S'il se réfère au droit, le ministre entend mettre en avant le caractère démocratique de sa décision. La demande de Paul Rollin adressée aux recteurs en témoigne. Elle est censée montrer une école qui lutte pour l'égalité des chances et qui réussit dans sa tâche d'intégration des populations immigrées. La visite d'un établissement modèle en ce genre, si elle était médiatisée, pourrait renverser une opinion trop attentive aux dénonciations auxquelles se livrent les détracteurs de la politique du ministre. En effet, ce n'est pas la légalité de sa démarche qui est mise en cause, mais un certain état d'esprit qui semble l'accompagner. Si une partie de la gauche et de la droite lui reproche une interprétation trop large de la laïcité, cette interprétation ne peut être cependant considérée comme entachée d'illégalité. En revanche, elle peut apparaître comme un soutien à une démocratisation qui tend à intégrer les jeunes étrangers, en dépit des difficultés qu'ils posent à l'institution. Or, derrière le discours

---

<sup>1</sup> « Note à l'attention personnelle de Mesdames et messieurs les recteurs d'académie », 12-12-1989. CAB/5/ N° 1528. C : 19930637.

<sup>2</sup> « Note à l'attention de Monsieur le Ministre », 2-01-1989, CAB/5/N°1581. C : 19930637.

<sup>3</sup> « Lettre à Monsieur le président des DDEN », 14-12-1989, CAB/5/N° 1589. C : 19930637.

de ceux qui entendent maintenir une « laïcité radicale », peut parfois se profiler une xénophobie inavouée.

A titre illustratif, l'affaire qui est à l'origine de ce problème est très caractéristique de ce contexte dans lequel le ministre doit agir. Une réponse que le ministre fait au principal du collège Gabriel Havez traduit cette position. Celle-ci est éloquent : « J'ai reçu votre lettre du 8-01-1990 [...] par laquelle vous demandez le bénéfice d'une protection juridique dans le cadre de l'action de diffamation intentée à votre encontre. Lorsque vous avez le 29 novembre dernier porté plainte contre X pour menaces de mort, j'ai immédiatement pris l'initiative de demander au Recteur de s'associer à votre plainte [...] Différent est le contexte dans lequel s'inscrit la plainte en justice contre vous pour les appréciations que vous auriez formulées auprès d'un journaliste sur des élèves de votre établissement et de leurs parents. Toutefois les propos incriminés n'étant pas détachables de vos fonctions, je vous accorde la protection juridique que vous m'avez demandée, souhaitant qu'elle ne puisse faire défaut à chacun des fonctionnaires qui seraient mis en cause selon les principes affirmés par ma circulaire du 1er décembre 1989. Je tiens à vous souligner que cette protection n'emporte bien évidemment pas de ma part approbation du ton et du contenu des déclarations qui vous sont prêtées au cas naturellement où elles auraient été relatées avec exactitude »<sup>1</sup>. Le ministre assume donc ses responsabilités dans le cadre légal et réglementaire qui l'engage, mais il condamne d'éventuels propos racistes. Cette lettre, si elle témoigne du règlement d'un problème individuel, montre aussi les enjeux latents plus généraux du problème. D'autres contraintes pèsent sur la volonté du ministre : il doit veiller à l'intégration des jeunes immigrés en agissant dans le cadre de la loi, en rassurant les tenants d'une laïcité radicale, mais aussi en enrayant les éventuelles dérives xénophobes. Ces conditions dans lesquelles le ministre a pris sa décision imposent une analyse ponctuelle de cet événement.

### *Interprétation*

La prudence du ministre est dénoncée par de nombreux enseignants et chefs d'établissements qui auront à régler le problème à l'échelon local. Ils l'interprètent comme un refus de l'Etat d'agir au nom de la « volonté générale ». Si Pierre Rosanvallon affirme que celle-ci est devenue « une religion »<sup>2</sup>, une nuisance pour la démocratie, et s'il met aussi en

---

<sup>1</sup> « Le ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la jeunesse et de sports à M. le principal du collège Gabriel Havez », 11-01-1990. C : 19930637. Art 10.

<sup>2</sup> ROSANVALLON Pierre, *La démocratie inachevée. Histoire de la souveraineté du peuple en France*, Paris, Gallimard, 2000, page 393.

cause l'exercice d'un pouvoir centralisé, certains acteurs locaux du système éducatif, en revanche, se sentent dans cette affaire quelque peu abandonnés à leur sort.

Le « local » devient en effet le lieu privilégié du traitement du problème au risque de laisser « les particularismes » gagner sur « l'intérêt général ». Il faut noter à ce propos que c'est le cadre législatif qui conduit à cette situation. Le Conseil d'Etat l'a mentionné dans son avis : « Dans les lycées et les collèges, la réglementation de la discipline est de la compétence du Conseil d'administration qui en vertu de l'article 3 du décret du 30 août 1985 et de l'article 4 du décret du 31 janvier 1986, adopte, sous réserve du contrôle de légalité, le règlement intérieur de l'établissement, lequel définit les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté scolaire et détermine notamment les modalités selon lesquelles sont mis en application : le respect des principes de laïcité et de pluralisme ; le devoir de tolérance et de respect d'autrui dans sa personnalité et dans ses convictions... »<sup>1</sup>. Le cadre de la loi a changé. L'autonomie des établissements, consécutive des lois de décentralisation, renvoie ceux-ci à l'obligation d'élaborer un « règlement intérieur » à partir duquel sont déclinées les règles de fonctionnement, dès lors qu'elles sont conformes à la loi. Mais c'est probablement une des premières fois que ce « règlement intérieur » prend toute son importance et se révèle décisif. Jusqu'à présent, il n'a pas semblé modifier dans les faits le fonctionnement des établissements. Les enseignants, dans leur quotidien, n'ont pas été bouleversés par ce nouveau cadre de fonctionnement, au point d'en oublier l'existence.

C'est probablement ce qui les conduit à émettre des critiques sur la circulaire et à se sentir délaissés. La société serait-elle en train d'envahir l'école, ce lieu que l'on doit protéger de l'extérieur selon la tradition républicaine car elle est le lieu d'émancipation et d'arrachement aux déterminismes sociaux et culturels ? L'Etat refuse-t-il d'être garant des principes républicains ?

On peut noter que la réaction est tardive. Ce ne sont ni la circulaire du ministre, ni l'avis du Conseil d'Etat qui sont à mettre en cause, mais bien le cadre légal et réglementaire qui renvoie à l'établissement la responsabilité de libeller dans des termes clairs son « propre règlement intérieur ». Or ceci relève d'une toute autre question, celle de la décentralisation et de l'autonomie conférée aux établissements quelques années auparavant. Peut-être le désarroi et la colère de nombre d'enseignants se manifestent-ils trop tard ? Cependant, il faut relever que tous les enseignants ne réagissent pas négativement à ce traitement de la question. Il convient sur ce point de faire une distinction non pas entre les syndicats dont les représentants

---

<sup>1</sup> Avis du Conseil d'Etat du 27 novembre 1989, *op. cit.*

nationaux approuvent quasi-unaniment la circulaire - le SNI-PEGC étant toutefois le plus vindicatif -, mais entre une partie des enseignants, qu'ils soient syndiqués ou non, et les représentants nationaux des syndiqués. S'il apparaît que ces derniers ont déjà compris les limites légales et réglementaires dans lesquels le ministre agissait, les enseignants à la base semblent plus contestataires, comme en témoignent leurs réactions dans la presse ou dans les courriers adressés individuellement au ministre.

Ceci se traduit dans les audiences que Paul Rollin accorde aux représentants syndicaux dans le cadre de l'élaboration de la circulaire. Dans des notes à l'attention du ministre, le chargé de mission exprime des « remarques » et des « impressions générales » sur les positions des syndicats. Lors de l'audience du SNES, Paul Rollin note : « critiques parfois sévères, mais ton calme [...] Prêt à jouer le jeu si vous êtes attentifs à certaines de leurs demandes »<sup>1</sup>. En d'autre terme, les représentants nationaux sont prêts à calmer leurs troupes en échange de quelques concessions du ministre sur d'autres terrains. L'audience du SGEN-CFDT laisse entendre qu'il s'agit d' « une position publique positive : la circulaire réaffirme les règles, l'enseignement obligatoire, les protections nécessaires »<sup>2</sup>. Une remarque tend à réaffirmer sa volonté de proposer une laïcité ouverte. A la proposition de formulation suivante « L'Ecole publique respecte de façon absolue la liberté de conscience des élèves », les représentants entendent ajouter : « Elle ne peut ignorer les conflits qui traversent la société mais elle doit aider à en faire l'analyse »<sup>3</sup>. L'audience de la FEN et du SNI-PEGC montre une attitude plus réticente de ces organisations. En effet, Paul Rollin note : « Vives protestations à l'égard de la diffusion du texte à la presse. Décision pour eux inacceptable ». Suivent quelques propositions de modification allant dans le sens d'une plus grande rigidité à l'égard du port du foulard. Paul Rollin semble toutefois optimiste : « J'ai compris que si vous aviez une attitude positive à cet égard (modification de l'article 10 de la LO du 10-07-1989 au sujet des droits nouveaux des jeunes), la FEN changerait de ton »<sup>4</sup>.

Les audiences des représentants des syndicats montrent que ceux-ci restent fidèles à leur conception de la laïcité. Cependant, force est de constater qu'exceptés quelques amendements proposés au projet de circulaire, ils acceptent ou sont prêts à accepter la teneur du texte. Seuls peut-être ceux du SNI-PEGC estiment que le ministre fait trop référence au

---

<sup>1</sup> « Note à l'attention de Monsieur le ministre. Objet : audience du SNES », 7-12-1989. CAB/5/N°1521. C 19930637.

<sup>2</sup> « Note à l'attention de Monsieur le Ministre. Objet : audience du SGEN-CFDT », 8-12-1989. CAB/5/ N°1521. C/ 1993067.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « Note à l'attention de Monsieur le Ministre : audience FEN+ SNI », 7-12-1989. CAB/5/N° 1520. C : 19930637.

Conseil d'Etat, et qu'il « donne l'impression de traduire l'avis du Conseil d'Etat et non de donner des indications ou des orientations »<sup>1</sup>. Sur ce point, les représentants du SNI-PEGC semblent plus proches des revendications de leur base.

Les partis politiques quant à eux ne restent pas indifférents à la position du ministre. Si on remarque une « certaine hostilité »<sup>2</sup> à droite, les communistes aussi semblent critiques. Le quotidien *Le Monde* cite Claude Cabanes qui, dans *L'Humanité*, dénonce le « reniement de Lionel Jospin »<sup>3</sup>. Le parti socialiste semble partagé entre deux conceptions de la laïcité, l'une que l'on peut qualifier de radicale, l'autre d'ouverte. L'échec du SPULEN résonne encore dans l'esprit d'un bon nombre de socialistes et la crainte d'un dépérissement de cette valeur est bien présente. Mais le danger que peut représenter l'extrême droite aux élections législatives partielles à Dreux et à Marseille invite une partie d'entre eux à tenir compte des conséquences politiques que pourrait avoir une trop grande intransigeance de leur part. A trop focaliser l'attention sur un problème qui, somme toute, semble confiné à quelques établissements, ne risque-t-on pas de faire le jeu de l'extrême droite ?

Une deuxième remarque concernant les prises de positions relatives à cet événement s'impose alors. Le clivage gauche /droite semble parfois dépassé. Ainsi, l'on peut entendre Harlem Désir le 15 octobre 1989 rappeler : « la laïcité, c'est d'abord le respect de la libre conscience » et A. de Benoist, un idéologue d'extrême droite, mettre aussi en avant le fait que la « liberté doit être préservée »<sup>4</sup>. Une opposition plus nette semble se dessiner au delà de ce clivage, il s'agit des partisans de « l'école républicaine » face aux tenants de « l'école ouverte ». Cette divergence semble bien exister au sein de la droite comme au sein de la gauche.

Ce fait interroge la démocratisation dans ses fondements. Si elle passe par la prise en compte de la diversité, elle risque peut-être de s'égarer dans une prise en compte excessive des particularismes, en l'occurrence des croyances religieuses. Il s'agit d'un recul de la conception radicale de la laïcité. Après l'échec du SPULEN, il semble que les relations de l'Etat aux établissements qui entendent garder « leur caractère propre » et que le « traitement local » dans les établissements publics des problèmes religieux, définissent les contours d'une démocratisation qui entend respecter davantage les droits fondamentaux. C'est du moins l'avis d'Alain Touraine qui défend une idée de la démocratie, entendant « partir d'une

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Le port du foulard », *Le Monde*, 27-10-1989.

<sup>3</sup> « L'Humanité dénonce le reniement de Lionel Jospin », *Le Monde*, 27-10-1989.

<sup>4</sup> ROBERT André, *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan, 1993, page 164.

inspiration libérale»<sup>1</sup>. Le sociologue s'exprime dans ces termes : « L'école doit être hétérogène culturellement et socialement. Il y a quelques années en France, un incident mineur apparemment, la volonté de trois jeunes filles de garder leur foulard islamique dans leur collège et le refus de leur principal – maintenant député – de tolérer ce signe de leur appartenance religieuse, a provoqué un brûlant débat parmi ceux qui se préoccupent de l'école et qui, tous, veulent défendre la laïcité. La tolérance l'a finalement emporté, grâce au Conseil d'Etat [...] A quoi sert l'école si elle n'est pas capable de faire partager l'esprit national ? »<sup>2</sup>.

Mais cette interprétation ultérieure de la position du ministre ne reflète pas la totalité des opinions à gauche sur la question. Cette gauche qui a contribué à porter le parti socialiste au pouvoir, celle des enseignants du SNI-PEGC et du CNAL, la plus intraitable à propos de la laïcité, ne se trouve-t-elle pas trahie ? Celle des républicains dont Jean-Pierre Chevènement est le chef de file au sein du parti socialiste, à travers le courant Socialisme et République, n'éprouve-t-elle pas le même sentiment ? Plus étrange semble l'attitude globale de la droite qui, généralement se positionne en faveur des droits fondamentaux et dans ce cas, semble franchement hostile au port du foulard quelles qu'en soient les conditions.

Cette forme de « laïcité ouverte » conduit donc à des oppositions au sein de la gauche, voire de la droite. Ce qui retient particulièrement notre attention est l'équilibre qui résulte de ces oppositions et qui tranche en faveur d'une forme de libéralisme, et cela, quelles que soient les raisons qui conduisent à cet état de fait. La configuration de la démocratisation, que cette mesure contribue à modeler, semble donc inspirée par la volonté de respecter les droits fondamentaux tout en laissant une part d'initiative au « local ».

Notons d'ores et déjà qu'une distinction sera probablement à faire dans cette définition de la « laïcité ouverte ». Même si pour une partie de la gauche qui s'estime trahie, la manière dont est traitée la question du foulard et l'échec du SPULEN constituent tous deux un recul de la laïcité, nous montrerons, par la suite, que la droite et la gauche n'interprètent pas de la même façon ces deux problèmes. Alors que la gauche se montre hostile à la participation des établissements privés au service public d'éducation, elle semble plus modérée sur la question du foulard. Quant à la droite, elle s'insurge contre ce qu'elle juge comme une permissivité excessive à l'égard du port du voile islamique, mais elle est partisane en revanche d'une aide aux établissements privés.

Il conviendra d'évaluer en termes quantitatifs ou qualitatifs les effets du traitement de chacune de ces deux questions sur le processus de démocratisation qualitative. En d'autres

---

<sup>1</sup> TOURAINE Alain, *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris, Seuil, 1994, page 305.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 240.



termes, nous tenterons de savoir si la nature radicale des décisions au regard de ces deux questions peut s'accommoder de la volonté de mener à bien un processus de démocratisation qualitative dans l'enseignement secondaire ?

## Bilan : une configuration nouvelle de la démocratisation

Au terme de cette description des événements qui ont jalonné le ministère de Lionel Jospin, nous pouvons dresser un bilan de son action politique et tenter de définir la configuration que prend la démocratisation de l'enseignement secondaire. Mais avant de nous engager dans cette synthèse, il convient de rappeler un élément qui nous semble remarquable. Une nouvelle manière de gérer les décisions politiques apparaît. Elle se caractérise par la présence de partenaires nouveaux au sein des divers organes de l'Etat.

### *Un mode de gestion novateur*

Un nouveau mode de gestion des crises s'installe. Le ministre et le président de la République lui-même, afin de mieux comprendre une jeunesse qui évolue, de répondre à ses attentes ou peut-être de la juguler, s'entourent « d'anciens jeunes » qui ont été leaders de manifestations ou de mouvements sociaux. Cette nouvelle approche de l'exercice du pouvoir résulte de deux phénomènes : le premier consiste probablement dans une prise de conscience du décalage entre les attentes de la jeunesse et la capacité de formuler des réponses adaptées de la part de gouvernants dont la formation et l'expérience ne leur permettent pas toujours de cerner les problèmes. Le second renvoie à l'entrée en politique d'anciens leaders étudiants, opposants aux gouvernements précédents, qui saisissent l'occasion de concrétiser leurs revendications. Le quotidien *Le Monde* analyse le phénomène non sans quelque ironie comme en témoigne le titre de l'article : « Isabelle, Joël, Manuel et les autres... Etudiants en colère en 1986, conseillers des princes quatre ans plus tard. Les animateurs du mouvement anti-Devaquet ont brûlé les étapes de la politique »<sup>1</sup>.

Ils étaient une quinzaine, désignés par la « coordination » au terme de dosages compliqués, pour aller rencontrer René Monory et Alain Devaquet en 1986. Parmi ceux-ci, le 12 novembre 1990, on retrouve Joël Carreiras aux côtés de Lionel Jospin ministre de l'Education nationale et Premier ministre par intérim, pour accueillir les élèves et « calmer le

---

<sup>1</sup> « Isabelle, Joël, Manuel et les autres... Etudiants en colère en 1986, conseillers des princes quatre ans plus tard. Les animateurs du mouvement anti-Devaquet ont brûlé les étapes de la politique », *Le Monde*, 6-12-1990.

ras-le-bol des bahuts pourris ». Membre suppléant du comité directeur du parti socialiste entre le congrès de Lille (1987) et celui de Rennes (1990), il travaille depuis plus d'un an au cabinet du ministre de l'Éducation nationale, où il s'occupe notamment des problèmes étudiants.

Aux côtés du président de la République, le 12 novembre 1990, lorsque les lycéens s'installent dans le jardin d'hiver de l'Élysée, on retrouve Isabelle Thomas, porte-drapeau des états généraux de la Sorbonne en 1986. Propulsée au comité directeur du parti socialiste au congrès de Lille, membre de l'équipe de campagne de François Mitterrand pour les élections présidentielles de 1988, elle est ensuite nommée au Conseil économique et social avant d'être appelée à l'Élysée pour suivre les dossiers de la jeunesse. Liée à toute l'aventure de SOS-Racisme, elle fait partie de la Nouvelle école socialiste, courant animé par Julien Dray et Jean-Luc Mélenchon, respectivement député et sénateur de l'Essonne. A ce titre, elle siège à la commission exécutive fédérale du parti socialiste dans la Seine-Saint-Denis.

Lorsque le Premier ministre reçoit les lycéens fin octobre 1990, Manuel Valls est présent. Certes, il n'était plus étudiant en 1986 et il a déjà entamé une carrière politique comme conseiller régional de l'Ile-de-France, mais il a attentivement suivi le mouvement, aux côtés d'Alain Bauer et de Stéphane Fouks, des clubs Forum (jeunes rocardiens).

Les premiers récompensés pour leur activisme ont été les deux partenaires du mouvement de 1986 : Jean-Christophe Cambadélis et Julien Dray. Le premier, président de l'UNEF-ID entre 1981 et 1984, avait choisi, début 1986, de quitter le minuscule parti communiste internationaliste (PCI) pour rejoindre le parti socialiste. Quelques mois plus tard, le mouvement anti-Devaquet lui avait donné l'occasion de faire la démonstration de la force de ses troupes et de nouer des liens étroits avec Lionel Jospin<sup>1</sup>, premier secrétaire du parti socialiste à l'époque. Le second, Julien Dray, fondateur de SOS-Racisme avec Harlem Désir, avait rejoint les socialistes en 1982. En 1986, il avait suivi attentivement le déclenchement du mouvement de son ancienne faculté de Villetaneuse, et avait guidé énergiquement Isabelle Thomas et les militants de SOS-Racisme en participant activement aux coordinations. Depuis 1988, les deux hommes, frères ennemis dit-on<sup>2</sup>, sont députés : Jean-Christophe Cambadélis, jospiniste, à Paris et Julien Dray, proche de Laurent Fabius, en banlieue. Derrière ces « parrains », c'est toute une génération militante qui inaugure les instances de l'État.

Le parti socialiste a donc su intégrer, au cours de ces dernières années, cette génération de militants étudiants, créant ainsi une nouvelle approche de la manière de gouverner. Elle intéresse notre sujet parce qu'on peut la considérer comme un processus de

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

démocratisation. En effet, elle crée les conditions d'une prise de décision plus démocratique qui fait appel à une base plus élargie de la nation. Les lycéens se voient désormais reconnaître des droits d'expression, les familles prennent de plus en plus part aux décisions concernant leurs enfants au sein des établissements, enfin l'Etat central fait aussi appel à ceux qui hier s'engageaient dans des manifestations. Les prises de décision concernant l'éducation font intervenir incontestablement une base plus large de la population. Certes, ces anciens militants sont devenus des représentants à leur tour. Cependant ils émergent de mouvements issus de populations lycéennes ou étudiantes qui jusque là se faisaient entendre essentiellement par des manifestations et ne trouvaient pas toujours, dans les propositions traditionnelles des candidats aux élections ou des gouvernants, des interlocuteurs capables d'interpréter et de satisfaire leurs revendications.

### *Une configuration nouvelle de la démocratie*

Entre un Etat qui oriente et une société civile qui semble intervenir toujours davantage dans les prises de décision, la visée politique qui doit conduire à une démocratisation qualitative de l'enseignement secondaire prend une configuration nouvelle. Un point semble remarquable. Il s'agit de la place faite aux membres de la société civile dans la prise de décision. Les anciens leaders des manifestations et mouvements sociaux sont appelés auprès des ministres et du président de la République. Les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes, les acteurs locaux sont appelés à intervenir dans les décisions relatives à l'école. Ils sont appelés à participer par le biais de leurs représentants au conseil d'administration des établissements, ce dernier étant dans une certaine mesure revalorisé du fait de l'importance que la loi d'orientation entend donner au « projet d'établissement », condition et outil principal de l'autonomie de ces établissements. Le rôle des parents, ainsi que celui des acteurs politiques locaux est par conséquent revu à la hausse.

Le Conseil national des programmes et la mise en place de groupes techniques disciplinaires, composés d'experts mais aussi d'enseignants, écartent dans une certaine mesure les Inspections générales de la définition des programmes. Le choix des programmes est désormais sous la tutelle plus étroite du ministre par le biais du président du Conseil national des programmes qu'il nomme. Ainsi, les Inspections générales doivent se consacrer davantage à l'évaluation du système éducatif. De ce fait, les programmes sont moins assujettis aux disciplines et doivent davantage prendre en compte les caractéristiques des populations scolaires, ce qui répond à la ligne fixée par la loi d'orientation.

Cependant, cette loi ainsi que « l'affaire du foulard », manifestent une évolution qu'il convient d'interroger. Le libéralisme n'est-il pas en train de gagner du terrain non seulement au niveau de la gestion du service public d'éducation, mais aussi au niveau de ses finalités ? Ne peut-on pas interpréter certaines mesures ou certains ballons d'essai lancés par le ministre comme une tentative de mener plus loin l'expérience libérale ? Le ministre ne se rapproche-t-il pas, au cours de ces quatre années à la tête de l'Education nationale, des souhaits initiaux de la droite ? Nous pourrions peut-être justifier cette question en revenant aux débats parlementaires.

François Bayrou qui était député lors des débats à l'Assemblée nationale sur la loi d'orientation, souhaitait que la régionalisation fût plus nette. M. de Rohan, au Sénat, regrettait lors du débat qu'il ne fût fait mention « du rôle prépondérant des chefs d'établissements »<sup>1</sup>. Lionel Jospin ne s'était pas engagé sur ce point et il avait répondu au premier: « le débat doit mûrir »<sup>2</sup>. Or, lors de la discussion du budget de l'année 1992, à l'Assemblée nationale<sup>3</sup>, le ministre semble avoir évolué. Ses propos sont plus hardis : « Je crois cependant qu'en matière de déconcentration, il convient d'aller plus loin ; les réformes engagées en ce sens depuis plusieurs années, et notamment depuis 1988, ont fait la preuve de leur pertinence et permettent d'envisager de nouvelles étapes. L'élaboration des projets d'établissement dans les lycées [...] a permis de définir les outils et les méthodes nécessaires pour une grande autonomie des échelons de base [...] Il faut désormais enrichir ces projets et donner un contenu plus fort à l'autonomie des établissements, de façon à répondre de manière plus souple aux demandes des élèves et des parents [...] J'ai donc décidé de soumettre à la concertation une série de propositions [...] permettre aux chefs d'établissement de mieux motiver les personnels administratifs et enseignants [...] le recrutement par les établissements d'intervenants extérieurs, de maîtres d'internats et surveillant d'externats [...] La déconcentration du mouvement des personnels certifiés me paraît en particulier susceptible d'améliorer la gestion des personnes... »<sup>4</sup>. Ainsi, le ministre entend aller plus loin. Il semble se rapprocher dans une certaine mesure, avec prudence, des revendications propres à la droite.

La réaction du SNES ne se fait pas attendre. Le 16 novembre 1991, un bulletin de quatre pages dénonce la mesure : « Voici revenu le temps des provocations »<sup>5</sup>. Le syndicat dénonce les risques qu'encourraient les enseignants si ces mesures étaient effectives, mais il

---

<sup>1</sup> JORF, débats à l'assemblée nationale, 3<sup>ème</sup> séance du 9-06-1989.

<sup>2</sup> JORF, débats au Sénat, séance du 27-06-1989.

<sup>3</sup> JORF, Débats à l'assemblée nationale, 1<sup>ère</sup> séance du 7-11-1991.

<sup>4</sup> Ibid. page 5644.

<sup>5</sup> « Nouveaux choix d'une extrême gravité », *L'université syndicaliste* N° 274, 16-11-1991.

questionne aussi la configuration que prend la démocratisation. La garantie de l'unité et de l'égalité de la formation sur le territoire français pourrait être mise en cause. Le rôle social de la surveillance pourrait disparaître, les garanties et les transparences s'amointriraient.

Lionel Jospin en rendant officiel et par conséquent obligatoire pour tous les établissements le « projet d'établissement » renforce le rapprochement de l'école, particulièrement de l'enseignement secondaire, d'une population scolaire plus diversifiée. Cependant, la marge de manœuvre dont il dispose pour éviter de verser dans une libéralisation revendiquée par la droite, dans les plate-formes électorales et au Parlement, semble extrêmement ténue. Les arguments essentiels de la droite résident en effet dans la responsabilisation des chefs d'établissement, la régionalisation accrue et la concurrence entre les établissements. Ces mesures doivent conduire à une meilleure adaptation des établissements scolaires au public local, mais aussi à une émulation reconnue comme source de progrès pour les établissements comme pour les élèves. On peut remarquer que la volonté de démocratiser l'enseignement secondaire par la politique du « projet d'établissement », si elle procède de l'Etat central, laisse intervenir de plus en plus la société civile et les acteurs locaux dans la gestion de ce processus. Elle consacre ce que nous pourrions appeler une gestion à la périphérie des politiques éducatives. C'est donc une configuration relativement inédite de la démocratisation qui caractérise cette période. Configuration que la droite juge timide, mais qu'elle n'a jamais eu la possibilité de mettre en œuvre et que la gauche met en œuvre tout en se rapprochant, avec prudence toutefois, des revendications fondamentales de la droite.

Au regard des principes que nous avons évoqués en introduction de ce travail, c'est donc un souci de liberté qui semblerait animer cet aspect de la politique menée par Lionel Jospin. Cette forme d'autonomie des établissements associée à une participation de la société civile à la décision semble s'opposer à la toute puissance d'un Etat central qui, par la contrainte, imposerait l'égalité. Le principe qui guide l'action du ministre sur l'axe liberté / contrainte se déplace vers le pôle liberté, même s'il faut remarquer que l'Etat reste garant d'une certaine unité et qu'il intervient, notamment à la suite des revendications des lycéens, pour compenser les actions des régions. De même, en ce qui concerne l'affaire du « foulard », le respect des particularités semble s'imposer face à une certaine universalité qu'imposerait une école laïque dans sa forme traditionnelle. Jusque là, c'est en rejetant les particularités culturelles et culturelles en dehors de l'école que cette dernière avait su conserver une neutralité qui pouvait lui conférer une prétention à l'universalité.

Cependant, une analyse plus détaillée nous invite à ne pas en rester à cette première approche car il apparaît que la position du ministre est bien plus nuancée, peut-être même contraire à ce qu'une première appréciation de ses décisions laisse paraître. En effet, la rénovation des lycées est engagée contre une pression syndicale très forte, notamment celle du SNES. Le syndicat propose un plus grand nombre de formations qui permettraient de faire face à la diversité des publics scolaires et cela, sous le contrôle de l'Etat. Celui-ci serait garant de la qualité des savoirs et des programmes qui devraient être scrupuleusement observés de manière égalitaire dans chaque établissement. Or le syndicat, en s'engageant dans cette voie de la diversification, entend laisser une certaine liberté aux élèves quant au choix des options et c'est précisément contre cette liberté que le ministre résiste jusqu'à son départ. Connaissant la possibilité de reconstructions de filières et de parcours d'initiés que cette liberté occasionnerait, il contraint les élèves au niveau du choix des options. C'est au nom de l'égalité, assurée par la contrainte d'un Etat central qui impose sa conception de la démocratisation, que le ministre agit. Il est donc clair que cette liberté apparente que le ministre offre aux usagers est limitée par le principe d'égalité. Ce qui nous invite à prêter à la configuration de la démocratisation de l'enseignement secondaire sous ce ministère un caractère original. Celle-ci n'épouse pas strictement le processus de démocratisation au sens large qui caractérise la modernité politique. L'obstruction à la liberté faite par le ministre, au nom de l'égalité, s'inscrit dans un mouvement qui va à contre-courant du souhait des familles les plus aptes à utiliser le système éducatif à des fins stratégiques. Si les stratégies étaient connues de chacune de ces familles, cette liberté ne poserait pas de problème du point de vue de la démocratisation qualitative. Or comme nous le développerons ultérieurement avec les ministres qui succèdent à Lionel Jospin et qui reviennent sur cette contrainte exercée par l'Etat central, ce jeu avec les options n'est pas sans reproduire les inégalités sociales au sein de l'école.

Ces remarques nous invitent à retenir de la politique de Lionel Jospin qu'elle s'inscrit en partie dans une acception large du processus de démocratisation, en prenant en compte la liberté des usagers et en accordant un certain respect aux particularités culturelles, mais qu'elle reste attachée au principe de démocratisation qualitative parce que l'Etat met en place des mesures qui limitent la part des déterminismes sociaux dans la réussite des élèves et dans les filières qu'ils fréquentent. Notons cependant que le ministre n'a pas le temps de mener à leur terme les travaux qu'il a engagés.

## *Les chantiers inachevés<sup>1</sup>*

Dans le cadre d'un Xème plan (1989-1993) contraignant par la rigueur et tourné vers l'Europe, le ministre fait voter un plan de relance de l'Education nationale. Le plan prend l'engagement « d'augmenter de quatre milliards par an le budget de l'Education nationale, au-delà de son évolution normale »<sup>2</sup>. Le budget a stagné pendant le ministère de René Monory et représentait 17,9% du budget de l'Etat en 1989. Il passe à 18,5% en 1990<sup>3</sup>. Lionel Jospin a obtenu la création de 45 000 emplois nouveaux afin de faire face à l'afflux de 240 000 lycéens et de 260 000 étudiants supplémentaires. On peut remarquer que si la loi du 10 juillet 1989 n'est pas une loi de programmation, mais d'orientation, la première phrase de son texte affirme : « l'éducation est la première priorité nationale » et le budget de l'éducation dépasse pour la première fois le budget de la défense. Un effort matériel est donc consenti pour que des orientations proposées puissent aboutir.

Cependant, tous les chantiers sont loin d'être achevés. La revalorisation a été perçue comme une reconnaissance trop modeste par des enseignants anxieux devant les changements pédagogiques impliqués par l'ouverture du lycée. La « politique des 80% » est remise en cause à la fois par ceux qui, comme Edith Cresson, soulignent l'inadéquation persistante du système éducatif aux besoins de la société, mais aussi par des lobbies puissants parmi les enseignants et les intellectuels, qui craignent une déstabilisation de l'école et de l'université.

La réforme du lycée, lancée tardivement, est seulement amorcée. Les deux obstacles majeurs, le baccalauréat et les contenus des programmes, n'ont pas été abordés. Les problèmes du collège, le maillon faible du système, ont été occultés pendant quatre ans. C'est en tout cas l'avis que formule Gérard Courtois dans le journal *Le Monde*<sup>4</sup>. Le constat est sévère. Peut-être minimise-t-il, en ce qui concerne les lycées, les principes et les premiers décrets établis afin de mener à bien une véritable démocratisation qualitative, et en ce qui concerne les collèges, la suppression progressive des classes de relégation que constituaient CPPN et CPA et qui engageaient les élèves dans des voies sans issues. Bien que reconnus et dénoncés par tous comme des archaïsmes, aucun ministre ne s'était risqué auparavant à les abroger.

---

<sup>1</sup> « Les chantiers inachevés », *Le Monde* 4-04-1992.

<sup>2</sup> « Quand le social rime avec la rigueur », *Libération*, 25-04-1989.

<sup>3</sup> DEP, Repères et références statistiques, MEN, 1992. Cf annexe.

<sup>4</sup> *Le Monde* 4-04-1992, *op. cit.*

Il incombe à Jack Lang de choisir de poursuivre ou non dans la voie engagée par Lionel Jospin, alors qu'une certaine pression s'exerce sur lui. La rénovation des lycées, entre autres, fait l'objet d'une vive contestation. Jack Lang va-t-il pouvoir conserver l'esprit de cette rénovation qui, comme nous l'avons vu, répond de toute évidence à une préoccupation de démocratisation qualitative ?





## Le ministère de Jack Lang

### Contexte

Au lendemain de l'échec électoral du second tour des élections municipales du 29 mars 1992, un désaveu de la politique de gauche se profile. Mme Edith Cresson semble avoir déçu le peuple français. Même au sein du parti socialiste, les principaux dirigeants se sont faits à l'idée de la nécessité d'un remaniement ministériel. Le premier secrétaire du parti socialiste avait, le dimanche 29 mars 1992, dressé le portrait-robot d'un éventuel Premier ministre. Celui-ci devrait « mieux prendre en compte les soucis quotidiens de nos concitoyens, notamment sur le terrain de la justice sociale et de la sécurité, et l'urgence de réaffirmer notre identité de gauche et nos valeurs, en particulier sur le plan moral »<sup>1</sup>.

Pierre Bérégofoy est alors pressenti comme Premier ministre. Cependant, le ministre de l'économie du gouvernement d'Edith Cresson, s'il est, selon Jean-Marie Colombani<sup>2</sup>, « le seul capable de répondre au déficit social »<sup>3</sup>, n'en reste pas moins au regard des socialistes « le défenseur du franc fort »<sup>4</sup>. Au sein du parti socialiste, de nombreuses critiques appellent à un renouveau pour plus de justice sociale. Jean-Christophe Cambadélis note que « le parti socialiste a été l'objet non pas d'un rejet mais d'une sanction »<sup>5</sup>. M. Auroux, président du groupe socialiste à l'Assemblée nationale, affirme que « les socialistes ont donné le sentiment d'être davantage attachés à des fonctions qu'à des propositions ou des convictions »<sup>6</sup>. « Le souci de priorité sociale »<sup>7</sup> doit redonner sa force au parti socialiste.

Pierre Bérégofoy accepte la fonction de Premier ministre. Il n'ignore pas que c'est sur ce terrain de la politique sociale, du chômage, de l'insécurité urbaine mais aussi de la lutte contre la corruption qu'il doit faire ses preuves. A l'insécurité urbaine, il faut répondre par une politique de formation à laquelle le nouveau ministre de l'éducation, Jack Lang doit s'attacher, en collaboration avec Bernard Tapie qui doit prolonger l'action de Michel Delebarre. Mais ce gouvernement ne dispose que de onze mois ; les élections législatives viendront sanctionner son action.

---

<sup>1</sup> « Les conséquences de l'échec électoral du parti socialiste », *Le Monde*, 1-04-1992.

<sup>2</sup> « Maintenant, gouverner », *Le Monde*, 3-04-1992.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « Le bureau des pleurs », *Le Monde*, 3-04-1992.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

Le mercredi 8 avril 1992, Pierre Bérégovoy présente sa politique générale au Parlement. L'éducation fait partie de ses grands chantiers. Jack Lang, ministre d'Etat, de l'Education nationale et de la Culture doit alors se situer par rapport à l'action de Lionel Jospin, peut-être rompre avec celle-ci, dans la perspective de cette « nouvelle donne » qui doit redonner espoir aux Français. Une question reste cependant en suspens : comment réussir en onze mois ce que son prédécesseur n'a pas réussi en quatre ans ?

## Jack Lang

Jack Lang, professeur de droit international, a exercé la fonction de ministre de la culture de 1981 à 1986. En 1986, il a été élu député du Loir-et-Cher, puis après avoir été réélu député en 1988, il a récupéré son poste de ministre de la Culture. Entre temps, dès 1989, il est élu maire de Blois. Emmanuel de Roux et Olivier Schmitt<sup>1</sup>, notent qu'il y a longtemps que le professeur, à chaque échéance, renouvelait sa demande au président de la République pour être à la tête de l'Education nationale, « comme un fiancé patient à qui un père jaloux refuse obstinément d'accorder la main de sa fille, belle, certes, mais d'un caractère difficile »<sup>2</sup>. Jack Lang ayant fait ses preuves au ministère de la culture est donc nommé à cette fonction sans renoncer pour autant à la culture. Les deux auteurs remarquent que depuis 1988, le ministre, avec peut-être « moins d'exubérance » qu'au début des années 1980, a su se donner les moyens de ses ambitions. « L'imprécateur » qui souhaitait « passer des ténèbres à la lueur »<sup>3</sup> au début des années 1980, a donné depuis 1988 un élan à ce ministère, qui se traduit par la progression d'un budget atteignant presque 1% du budget de l'Etat.

Mais, de toute évidence, en redonnant la priorité à la politique du patrimoine que la droite réclamait avec insistance, il témoigne d'une prise de conscience du fait que « le couple économie/ culture trouve là la traduction la plus évidente »<sup>4</sup>. Les collectivités territoriales ont obtenu des subventions pour rénover monuments historiques et musées. « Ces derniers vont jusqu'à tenir aujourd'hui le rôle pilote dévolu aux Maisons de la culture par Malraux [...] La culture devient en cette fin de XXème siècle un chapitre essentiel de toute politique locale... »<sup>5</sup>. Les grands travaux que l'on attribue au président de la République, mais dont Jack Lang est l'un des défenseurs sinon l'initiateur, sont aussi le témoignage de sa « bruyante

---

<sup>1</sup> « Jack Lang, de l'invention à la gestion », *Le Monde*, 5-04-1992.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

ambition »<sup>1</sup> : l'Institut du monde arabe, l'aménagement d'Orsay, la Cité des sciences de la Villette, l'aménagement du Grand Louvre et l'installation du ministère des finances à Bercy, la grande arche de la défense, l'Opéra Bastille sont autant de preuves qui attestent d'une volonté de favoriser la création. « Sa politique cinématographique semble aussi être une réussite. Si l'on ne voit toujours pas la fin de la crise de l'exploitation des salles, la chute du nombre de spectateurs est enrayerée. Mais, dans une Europe qui a vu ses cinématographies s'effondrer, la France peut présenter un bilan plus qu'honorable : cent six films d'initiative française en 1991. Ce résultat est le fruit d'une politique volontariste »<sup>2</sup>.

Un semi-échec quant à la musique classique est à noter. Le jazz, la variété, le rock bénéficient de la sollicitude appuyée du ministre. La politique d'achat régulière d'œuvres constitue une aide aux artistes et stimule une production qui devrait être mise à la disposition du public. Des FRAC (Fonds régionaux d'art contemporain) ont été créés à cet effet.

De ce bref bilan des travaux de Jack Lang au ministère de la Culture que nous devons aux deux auteurs précédemment cités, nous pouvons retenir que « le ministre qui se voulait dégagé de toutes contingences économiques ou commerciales a appris à compter avec les mécènes et à croiser ses financements. En une décennie, le socialisme utopique s'est converti à la social-démocratie »<sup>3</sup>.

Ce bilan dont nous rappelons brièvement les grandes lignes n'a pas la prétention de livrer une analyse de la politique culturelle menée par le ministre. Là n'est pas notre propos. Il ne s'agit que d'un témoignage qui reflète l'image laissée par un ministre à l'opinion publique ou de manière plus restrictive, aux lecteurs du quotidien *Le Monde*. Le ministre semble donc avoir fait la preuve d'une capacité d'adaptation et de négociation remarquable. Le 2 avril 1992, devenant ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale et de la culture, Jack Lang tente de relever un nouveau défi.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

## La rénovation des lycées

### *La rénovation des lycées d'enseignement général et technique*

« La rénovation des lycées est en route »<sup>1</sup>. Elle doit entrer en application à la rentrée 1992. Engagée par Lionel Jospin qui la souhaitait la plus consensuelle possible, elle suscite quelques mécontentements parmi les lycéens, les enseignants et les associations de spécialistes, si l'on se fie au courrier du directeur de cabinet du ministre et aux manifestations qui émaillent la fin du ministère.

Rappelons que son objectif est de donner à chaque élève la possibilité de poursuivre un parcours plus souple et plus progressif, tout en évitant la reconstitution des filières. André Legrand, directeur des lycées et des collèges pendant le ministère de Lionel Jospin souligne : « Pour éviter toute sélection négative et toute orientation trop précoce, l'élève est appelé à préciser petit à petit son projet »<sup>2</sup>. Il doit être responsabilisé quant à l'élaboration de son parcours. A la place des sept filières générales, le ministère a créé trois séries moins étroites : scientifique, littéraire, économique et sociale. Au niveau de la classe de seconde, une évaluation nationale est prévue afin d'informer les enseignants du niveau des élèves et de mesurer les disparités d'un établissement à un autre. Pour alléger un emploi du temps que de nombreux partenaires du système éducatif jugent trop chargé, le nombre d'options choisies par l'élève est réduit à deux en classe de seconde et à une seule en classe de première et terminale. Ces options choisies en classe de seconde ne doivent pas engager l'orientation des élèves dans une série spécifique de la classe de première. C'est le caractère indifférencié de la classe de seconde qui est ici en jeu. Mais cette limitation à deux options obligatoires entraîne aussi l'impossibilité de choisir une troisième option qui pourrait être facultative comme c'était le cas pour les langues rares, le latin ou le grec. Il faut remarquer que celles-ci pourraient aboutir à la restauration des filières ou permettre d'obtenir un lycée prestigieux. Si une troisième option facultative était autorisée, elle permettrait des choix d'options obligatoires qui renforceraient les profils des élèves, présument de leur orientation en classe de première. De surcroît, il s'agit de ne pas laisser se distinguer, « au travers de véritables parcours

---

<sup>1</sup> « Une rénovation au milieu du gué », *Le Monde de l'éducation*, avril 1992.

<sup>2</sup> *Ibid.*

d'initiés », des excellents parmi les excellents. En effet, les meilleurs littéraires se retrouvent dans les classes scientifiques<sup>1</sup> et ces langues anciennes - qui sont davantage étudiées sous forme d'options facultatives dans les séries scientifiques<sup>2</sup> que dans les filières littéraires - constituent un moyen d'exceller parmi les excellents. Ainsi se reconstituerait une sélectivité non justifiée d'un point de vue démocratique : on peut imaginer que l'accès éventuel de nouveaux publics d'élèves au niveau du lycée, en particulier dans des sections scientifiques, incite les élèves à des choix utilitaires. Ce moyen de distinction, par des langues anciennes, pourrait en partie sinon leur échapper, du moins leur être défavorable par le surcroît de travail qu'il occasionnerait. L'ouverture de cette option va donc à l'encontre de la démocratisation qualitative car elle ne limite pas la part des déterminismes sociaux dans l'orientation des élèves et dans leurs choix.

La nouvelle seconde doit se voir aussi proposer des « enseignements modulaires ». Les nouveaux modules obligatoires (français, mathématiques, première langue vivante, histoire-géographie) permettent une pédagogie différenciée et adaptée à chaque élève. Trois heures y sont consacrées par semaine ; les enseignants bénéficient d'une dotation de six heures permettant de travailler avec des effectifs restreints. Cette aide personnalisée peut se traduire soit par un soutien concernant des apprentissages mal assimilés, soit par un approfondissement des connaissances pour les élèves plus avancés.

Des « ateliers de pratique » ont pour objet, quel que soit le niveau des élèves, d'adapter la formation à la diversité des intérêts. Ils permettent la pratique des arts, des langues et cultures régionales, des activités physiques et sportives, et des technologies de l'information et de la communication. Ils sont en même temps un moment du temps scolaire pendant lequel peuvent s'éprouver des pédagogies différenciées.

Telle était la teneur des arrêtés au terme du ministère de Lionel Jospin<sup>3</sup>. Mais, dès le 23 avril 1992, soit une vingtaine de jours après sa prise de fonction de ministre de l'Education nationale et de la Culture, Jack Lang prend ses distances par rapport à son prédécesseur. Il suspend la réforme universitaire entreprise par Lionel Jospin. Il affirme désirer maintenir la rénovation de la classe de seconde<sup>4</sup>, mais en proposant quelques assouplissements. La rénovation de la classe de première et de terminale, quant à elle, fait l'objet d'une concertation supplémentaire.

---

<sup>1</sup> CHERKAOUI Mohamed, *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris, PUF, 1982.

<sup>2</sup> Note de la DLC citée dans SOLAUX Georges, 1993, *op. cit.* page 100. Pour le latin : série A : 8%, série C : 23%.

<sup>3</sup> Arrêtés du 17-01-1992, *op. cit.*

<sup>4</sup> « Tout en maintenant la rénovation de la classe de seconde, M. Lang suspend la réforme universitaire », *Le Monde*, 24-04-1992.

## La classe de seconde

Sans faire table rase « des progrès » et des grands principes contenus dans les propositions de son prédécesseur, « un grand ministre », il entend changer la méthode afin de calmer les mécontentements suscités depuis quelques mois par cette rénovation : « Une préoccupation simple me guidera : choisir autant que possible des situations concrètes et lisibles [...] faire émerger les idées positives qui nous permettront de progresser »<sup>1</sup>. C'est dans cette optique qu' il s'engage sur une modification : l'assouplissement des mesures concernant les options en classe de seconde.

A l'issue des négociations qu'avaient menées Lionel Jospin et ses collaborateurs, les options étaient au nombre de deux. Mais chez certains enseignants, dans la ligne du SNES, la réduction de ce choix à deux options constituait une atteinte aux savoirs, particulièrement aux langues anciennes : grec et latin. Dans son attachement aux savoirs disciplinaires et à une nécessaire diversification des formations, le SNES ne pouvait tolérer un tel coup porté non seulement aux savoirs, mais aussi à des enseignants qui, déjà touchés par une désaffection pour leur discipline, présumaient de sa disparition imminente. Les associations de spécialistes, notamment celles des professeurs de langues anciennes, partageaient d'ailleurs ces réflexions et ces craintes. Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué, ce choix du gouvernement avait pour fonction de canaliser certains dysfonctionnements du lycée. En premier lieu, il s'agissait d'éviter une surcharge de travail aux élèves que pouvait entraîner un choix de trop nombreuses options. De surcroît, cette limitation visait à mettre un frein aux stratégies des parents d'élèves relatives au choix des filières d'élite ou des établissements prestigieux dès la classe de seconde. Enfin, l'argument d'une gestion rigoureuse venait s'ajouter à ces deux premiers arguments. On allait mettre fin à un coût relativement important entraîné par des options de plus en plus désaffectées et somme toute, peu prises au sérieux par de nombreux élèves (cela étant lié à leur caractère facultatif, seuls les points au-dessus de la moyenne comptaient pour le baccalauréat).

Les tenants d'une troisième option obtiennent gain de cause. La décision du ministre intervient sans qu'il y ait à notre connaissance de nouvelle consultation dans un cadre officiel

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

ou public, qu'il s'agisse du Conseil supérieur de l'éducation ou d'une table ronde médiatisée. Sans doute, le ministre agit-il suite à des entrevues de son directeur de cabinet avec les organisations syndicales, les associations de spécialistes et les quelques personnalités qui exercent une pression permanente ou peut-être se fie-t-il aux critiques déjà formulées lors de la période pendant laquelle Lionel Jospin était au ministère de l'Éducation nationale. Quoiqu'il en soit, le SNES se félicite d'être à l'origine de ce progrès<sup>1</sup>.

Jack Lang exprime publiquement son point de vue : « Il ne peut être question d'accepter les mutilations, les exclusions, surtout à l'égard du savoir »<sup>2</sup>. Les élèves « qui souhaitent ardemment » poursuivre l'étude d'une langue ancienne au lycée en plus de leurs autres options « ne doivent pas en être privés ». Cependant, il ne doit pas être question d'imposer à tous le choix d'une troisième option. C'est à l'échelon local que les décisions doivent se prendre, par le biais du projet d'établissement et grâce à la dotation globale dont disposent les proviseurs. Le ministre renvoie donc la responsabilité aux enseignants et aux chefs d'établissement qui doivent opérer des choix, en concertation étroite avec les recteurs. « Un groupe d'observation » sous la responsabilité de Christian Forestier, nouveau directeur des lycées et des collèges, est chargé de veiller « de très près » aux éventuelles dérives.

Il semble que le ministre tranche assez rapidement en faveur de cette ouverture des options aux langues anciennes. Une note de Bernard Toulemonde, conseiller auprès du ministre, résumait, au milieu du mois d'avril 1992, les deux stratégies possibles dans ces termes: « Le maintien de la réforme. Tout est prêt. L'ensemble de la hiérarchie s'est impliquée (Recteurs, IA, chefs d'établissement, IPR). Plusieurs organisations syndicales demandent le maintien intégral (SGEN-CFDT, SNPDES...). Le maintien avec un correctif. Un correctif est sans doute possible, à condition d'éviter une mise en cause de l'architecture d'ensemble qui ferait perdre tout sens à la rénovation, d'éviter de donner la victoire aux uns (le SNES) au détriment des syndicats qui soutiennent la réforme (FEN, SGEN, FCPE, PEEP), de permettre de les satisfaire, avec modération (langues anciennes, informatique de gestion)... »<sup>3</sup>.

Dès la fin du mois de mai, un mois à peine après cette note qui confirme que la question a fait l'objet d'une réflexion au cabinet du ministre, cet « assouplissement » devient

---

<sup>1</sup> « Lycée : ce que nous avons fait avancer », *Université Syndicaliste*, N° 219, 27-07-1992.

<sup>2</sup> *Le Monde*, 24-04-1992, *op. cit.*

<sup>3</sup> « Note à l'attention de Monsieur le Ministre d'Etat. Objet : rénovation des lycées », 16-04-1992. CAB/BT/MM/ N° 10. C : 19930637.



officiel. Il paraît dans une note de service<sup>1</sup> émanant de la direction des lycées et des collèges, au *Bulletin officiel de l'éducation nationale*. « La règle demeure deux options obligatoires [...] Le ministre souhaite cependant éviter qu'un élève ayant entrepris au collège l'étude d'une discipline, s'estime contraint de l'abandonner en seconde, puis de la reprendre éventuellement en première ». Des restrictions sont toutefois apportées : « Le proviseur s'assurera que l'élève a pratiqué cette discipline au collège, que cet enseignement est susceptible de s'inscrire dans son projet personnel et a donc de réelles chances d'être poursuivi en première, que la surcharge créée ne sera pas préjudiciable à la réussite de l'élève »<sup>2</sup>. Puis, cette autorisation de poursuivre une troisième option s'étend aux langues vivantes rares telles le russe, le portugais, l'arabe... dans les mêmes conditions que celles auxquelles sont soumises les langues anciennes.

L'Association des professeurs spécialistes partageant les mêmes convictions que le SNES, fait alors connaître sa satisfaction. Une lettre de Mlle Souriau, secrétaire générale de la Conférence de l'Association des professeurs spécialistes, témoigne de cette satisfaction : « L'agence France-Presse vient de me prévenir par téléphone que vous auriez l'intention d'assouplir les dispositions de la classe de seconde [...] Nous ne pouvons qu'espérer vous voir vous engager sans timidité dans une telle voie... »<sup>3</sup>. Cependant, quelque temps plus tard, d'autres associations d'enseignants dénoncent le « caractère illusoire de l'assouplissement »<sup>4</sup>, regrettant qu'un chef d'établissement puisse interdire le choix de cette troisième option. La liberté accordée par Jack Lang est accompagnée de certaines contraintes, notamment celle du droit de regard du chef d'établissement.

Cet « assouplissement » marque un recul par rapport au choix initial de Lionel Jospin si l'on se place du point de vue de la démocratisation qualitative. C'est le triomphe d'une certaine liberté sur une contrainte de l'Etat central qui assurerait une certaine égalité. Mais c'est aussi la délégation à l'échelon local de la responsabilité de la décision car c'est le chef d'établissement qui peut autoriser une troisième option. Aussi peut-on voir dans cette décision une forme de désengagement de l'Etat central. Paradoxalement, le SNES plutôt favorable à une certaine centralisation de la décision, dénonçant très souvent toute forme de « déréglementation », est favorable à cette liberté. Probablement parce qu'il défend les savoirs

---

<sup>1</sup> NDS N° 92-164 du 25-05-1992. Rénovation pédagogique des lycées pour l'année scolaire 1992-1993 dans l'enseignement professionnel et en classe de seconde générale et technologique. BOEN N° 23, 4-06-1992.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> « Lettre de Mlle Souriau à M. Lang », 23-04-1992. C : 19930637.

<sup>4</sup> AFP, Paris 29-05-1992, « 15 associations dénoncent le caractère illusoire de l'assouplissement de la réforme des lycées », C : 19930637.

et les enseignants de ces disciplines. A ses côtés, le SNALC se félicite de cette forme de démocratisation inspirée par le CNP et à laquelle le SGEN reste attaché.

Par ailleurs, une ouverture plus large est proposée aux élèves des anciennes séries F5, F6, F7 et F8. A la place de la « biologie-géologie » dans le tronc commun, les élèves peuvent se voir offrir des autres disciplines : « technique des sciences physiques », « sciences et techniques biologiques et paramédicales » ou « sciences et techniques médico-sociales ». La logique du tronc commun qui consistait à ne pas proposer de sélection précoce est alors mise en danger. Ces disciplines, faisant désormais partie du tronc commun, risquent dans les faits de constituer une première orientation. (Nous avons déjà développé cette question au sujet de la discipline TSA que Lionel Jospin, sous la pression du SNES, avait déjà intégrée au tronc commun, au risque de réintroduire une seconde technologique, ce qui portait atteinte au caractère indifférencié de la classe de seconde). Or la démocratisation telle que nous l'avons définie se donne pour objectif de faire reculer le déterminisme social dans les choix des voies et des séries. L'orientation précoce ou l'irréversibilité de l'orientation sont, de ce point de vue, des processus auxquels les partisans de la rénovation tentent de s'opposer, afin d'œuvrer dans le sens d'une démocratisation de l'enseignement secondaire.

### Le cycle terminal

Jack Lang poursuit la concertation pour la rénovation des classes de première et de terminale qui doit entrer en vigueur en 1993 et 1994. Les bases en ont déjà été jetées sous le ministère de Lionel Jospin. Le 29 juin 1992, l'actuel ministre présente son projet de réforme. Il se situe dans le prolongement des propositions et textes parus sous le ministère de Lionel Jospin. L'architecture des filières resserrées et moins nombreuses est préservée. Il conserve l'idée maîtresse de la réforme de son prédécesseur : regrouper les filières en sept grandes voies de formation « d'égale valeur et dignité »<sup>1</sup>. Dès la rentrée 1993, les futurs bacheliers peuvent s'orienter vers l'une des trois voies générales : littéraire, scientifique, économique et sociale ou vers l'une des quatre voies technologiques : sciences et technologies industrielles, sciences et technologies de laboratoire, sciences médico-sociales, sciences et technologies tertiaires. Chaque nouvelle filière est centrée sur l'étude de trois ou quatre matières « dominantes » auxquelles s'ajoutent des « matières complémentaires de formation générale »<sup>2</sup>. L'ensemble constitue le « bloc des enseignements obligatoires » et représente

---

<sup>1</sup> « M. Lang boucle la réforme des lycées », *Le Monde*, 30-06-1992.

<sup>2</sup> Arrêté du 10-07-1992, « Organisation et horaires des classes de première et terminale des lycées sanctionnées par le baccalauréat général », BOEN N° 32 du 6-08-1992.

vingt cinq à vingt six heures hebdomadaires de cours. Dans les grandes lignes, cette organisation prolonge les initiatives de Lionel Jospin. Cependant, quelques modifications marquent un certain recul par rapport à l'esprit qui guidait les propositions du précédent ministre. Il s'agit des modifications qui concernent les options et les modules.

Pour chaque filière sont proposés sous forme d'options, des enseignements facultatifs laissés au libre choix des élèves. Mais il n'est plus question de limiter ce choix à une seule option facultative comme l'avait souhaité Lionel Jospin. Jack Lang, dans le quotidien *Le Monde*, explique les motifs de sa décision : « La diversité des choix est une des richesses de notre enseignement qui doit être préservée [...] Il ne me paraît pas déraisonnable qu'un élève puisse choisir, s'il le souhaite, une ou deux, voire trois options »<sup>1</sup>. Le ministre pose deux restrictions : une option au plus peut être choisie dans le bloc des « matières dominantes » et deux dans les « disciplines d'ouverture »<sup>2</sup>. Par ailleurs, toute option choisie en première et poursuivie en terminale est l'objet d'une évaluation au baccalauréat. Cela a pour but de décourager un certain « tourisme pédagogique »<sup>3</sup>.

Cependant, le ministre réintroduit la possibilité de constitution de filières. Comme nous l'avons déjà évoqué, la possibilité de choisir les langues anciennes dans ces classes, de même qu'en seconde, est de nature à former des filières élitistes. (Par exemple, le latin pour les élèves des classes scientifiques constitue un moyen de se distinguer parmi les excellents). Lionel Jospin avait dans la ligne des propositions du Conseil national des programmes limité à une seule l'option en classe de première. Ce qui de toute évidence portait un coup fatal aux langues anciennes entraînant de nombreux mécontentements. Ces revendications étaient d'ailleurs relayées par des intellectuels de renom. Jean-Pierre Vernant, dans une lettre à l'entête « Collège de France », avait écrit à Claude Allègre, conseiller de Lionel Jospin pour lui montrer l'intérêt évident des langues anciennes<sup>4</sup>. Jacqueline de Romilly, dans une lettre à l'entête « Académie française », plus tard, intervient auprès de Jack Lang pour dénoncer le non-respect de l'ouverture de ces options par un recteur<sup>5</sup>.

Il apparaît donc que Jack Lang, en prenant cette décision concernant les options, non seulement réintroduit la possibilité de création de filière, mais qu'il laisse la gestion de ce problème se traiter au niveau local.

---

<sup>1</sup> *Le Monde*, 30-06-1992, *op. cit.*

<sup>2</sup> Cette distinction entre les options est une revendication du SNES. La spécialisation doit dans une certaine mesure être marquée.

<sup>3</sup> *Le Monde*, 30-06-1992, *op. cit.*

<sup>4</sup> « Lettre de Jean-Pierre Vernant à Claude Allègre », 25-02-1992. dans les archives de Bernard Toulemonde. C : 19930637.

<sup>5</sup> « Lettre de Jacqueline de Romilly à Monsieur le Ministre », 29-01-1993. C : 19930637.

Les « modules » mis en place en classe de seconde dans quatre disciplines des enseignements communs sont reconduits en classe de première et terminale. Ils portent dans ces deux classes sur les matières dominantes de chaque série. L'arrêté<sup>1</sup> du 10 juillet 1992 précise les conditions de mise en œuvre de ces « modules » : « L'horaire hebdomadaire global des modules est de 2 heures  $\frac{1}{4}$  en classe de première et de une heure  $\frac{1}{2}$  en classe de terminale. Il est affecté à parts égales entre les disciplines concernées mais peut faire l'objet d'une répartition non uniforme sur l'année scolaire. Pour chaque matière, la dotation horaire professeur est le double de l'horaire d'enseignement des élèves, ce qui permet une répartition de ces derniers en groupes variables dont l'effectif est inférieur à celui de la classe entière. L'affectation et la distribution des élèves dans ces groupes sont de la responsabilité des enseignants ».

En ce qui concerne la classe de seconde, la mise en place de ces modules n'avait pas fait l'objet de débats très véhéments, même si l'on avait remarqué de la part du SNES quelques réticences à la philosophie de ces modules. En revanche, les débats au Conseil supérieur de l'éducation<sup>2</sup> du 10 juillet 1992 concernant ce cycle terminal font apparaître des positions idéologiques fort différentes quant à la place que ces modules doivent occuper dans la rénovation des lycées. Rappelons la teneur des débats qui ont conduit à cet arrêté.

Dans l'esprit du directeur des lycées et des collèges, Christian Forestier, les modules constituent « un espace de liberté laissé aux enseignants et aux élèves pour faire en sorte que les enseignants pleinement, concrètement, sur le terrain tiennent compte de la diversité des élèves et puissent faire des groupes de besoin différents et de dimension plus réduite que la classe traditionnelle »<sup>3</sup>. A cette réflexion, les syndicats ne peuvent qu'adhérer, un certain degré de liberté étant laissé aux enseignants. De même, les représentants des parents d'élèves et des élèves sont satisfaits de voir les besoins des élèves pris en compte. Mais le mode d'organisation de ces modules pose davantage problème.

Le directeur propose que les modules soient répartis à parts égales entre les disciplines mais que cette répartition se fasse sur l'année. Or, les positions des différents acteurs sont de ce point de vue très divergentes. Le SGEN souhaite une souplesse plus grande : « L'organisation des modules à parts égales entre les disciplines constitue un dévoiement de ces modules à partir d'une logique de besoin [...] Les élèves sont différents au point de vue des disciplines. Il faut aller dans le sens d'une plus grande souplesse et de la

---

<sup>1</sup> Arrêté du 10-07-1992, *op. cit.*

<sup>2</sup> CSE, « Projet de rénovation du cycle terminal », séance du 10-07-1992.

<sup>3</sup> *Ibid.*

responsabilité des équipes pédagogiques et non de la rigidité... »<sup>1</sup>. Le SE-FEN demande que des mesures soient prévues « pour donner plus aux élèves qui ont le plus de besoins. C'est ce que l'on pourrait faire avec les modules, mais il faut pouvoir les organiser autrement et leur donner un sens »<sup>2</sup>. Le représentant de la FEN précise que « les modules doivent répondre aux besoins, aux attentes et aux demandes des lycéens... »<sup>3</sup>. La PEEP remercie l'administration de « laisser une possibilité d'horaires globalisés et non d'horaires hebdomadaires. C'est une première avancée et nous pensons qu'un jour l'emploi du temps n'existera plus... »<sup>4</sup>. La FCPE enfin « se réjouit en constatant que le terme de module ait le même sens en première et terminale qu'en classe de seconde, les modules étant l'élément fondamental de la réforme. La FCPE persiste à dire que la réussite des élèves est davantage basée sur le bon usage de ces modules plutôt que sur la multiplication des options... »<sup>5</sup>. La fédération souhaite par ailleurs que l'affectation et la distribution des élèves dans les modules soit de la responsabilité des enseignants « dans le cadre du projet d'établissement »<sup>6</sup>.

Ces organisations, on le constate, sont favorables à une certaine flexibilité dans l'utilisation des modules. Cette flexibilité repose sur un parti pris quant aux alternatives possibles : répartition annuelle des modules au lieu d'une répartition hebdomadaire ; horaires adaptables en fonction des besoins des élèves au lieu d'horaires cadrés par des textes officiels ; choix par les élèves des modules au lieu d'une affectation par les enseignants dans ces groupes.

Le SNES, le SNALC sont en revanche largement opposés à cette philosophie. Le SNALC rejette en bloc l'idée des modules comme il l'avait déjà rejetée pour la classe de seconde. Le SNES défend un argumentaire plus précis. Il entend « mettre en garde contre la flexibilité ou une trop grande flexibilité : elle est impossible dans de nombreux établissements au plan de l'organisation ; elle pose des problèmes redoutables et elle conduit inévitablement aux horaires globalisés, avec deux dérives ou deux conséquences : une modification des services des enseignants allant dans le sens de l'alourdissement et de la déréglementation. Là, notre congrès a beaucoup insisté sur ce danger. Il y a de fortes inquiétudes du côté des enseignants, avec l'expérience de la mise en place des modules en seconde. Il faut également

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

parler du caractère très volatile de ces horaires qui finissent par servir à tout et n'importe quoi. Et c'est aussi l'expérience que nous avons des horaires de soutien globalisé au collège »<sup>1</sup>.

Le SNES marque sa crainte d'une déréglementation. L'absence d'un cadre national risque de porter atteinte à un principe auquel il est très attaché, celui d'égalité sur le territoire, d'un établissement à un autre, mais aussi, dans une certaine mesure, d'égalité de traitement de tous les élèves. L'existence d'un cadre national est une condition nécessaire à une égalité de traitement entre les élèves. Par ailleurs, le syndicat est, comme nous l'avons déjà vu, attaché à une identification claire des disciplines susceptibles de se voir attribuer des modules. La clarté exigée dans ce domaine renvoie à celle qu'il soutenait quand il pointait le danger de la mise en place de travaux interdisciplinaires. Le risque est important selon le syndicat, de laisser s'étioler la consistance des savoirs qui sont les seuls instruments libérateurs. L'émancipation des futurs adultes ne peut naître de l'omniprésence d'une pédagogie à laquelle le syndicat oppose des savoirs constitués et reconnus.

Ne retrouve-t-on pas en fait cette opposition, qui depuis le début semble diviser la gauche au pouvoir, entre une idéologie qui est celle du centralisme démocratique que défend le SNES et cette conception plus auto-gestionnaire que revendique le SGEN-CFDT, soutenu par la FEN et proposée par le ministre ? De l'opposition au rapport Legrand qui donnait la priorité à la pédagogie à l'opposition à « l'élève au centre » de la loi d'orientation de 1989, le SNES ne refuse-t-il pas sur le fond toute possibilité d'une libéralisation du système ? Cette centration sur l'élève ne risque-t-elle pas en effet d'introduire ou de renforcer des modalités de gestion fort différentes d'un établissement à un autre, d'un territoire à un autre ? Ces différences étant admises, ne risquent-elles pas de faire le jeu de la droite qui, si l'on s'en tient aux revendications des plates-formes électorales, souhaite proposer une certaine émulation entre les établissements par le biais d'une concurrence encouragée entre eux.

Il y a peut-être aussi la dérive possible d'une « rémunération au mérite » qui semble se profiler dans cette situation de concurrence éventuelle. Or, qu'elle ait été tentée à gauche ou qu'elle soit clairement annoncée à droite, elle ne peut être acceptée par le syndicat. Deux lectures de ce refus absolu sont en ce cas possibles. La première, la plus souvent développée et sur laquelle nous ne nous attarderons pas parce qu'elle répond à une fonction évidente du syndicalisme, consiste à voir dans ce refus la défense du personnel. Ce que l'on résume communément par le terme de « corporatisme ». Mais la seconde, moins souvent développée, à notre sens pourtant plus propice à la réflexion, consiste à déceler dans ce refus la nécessaire

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

indépendance des savoirs, probablement dans la tradition de Condorcet. Car si le philosophe recommande la concurrence entre les établissements publics et les établissements privés, pour inciter les premiers à « se tenir au niveau de ces institutions privées », il ne fait pas mention de sa nécessité entre les établissements publics. Par ailleurs, « les savoirs et leurs agents doivent être placés autant que possible à l'abri des pouvoirs (qu'ils soient politiques, civils, religieux, économiques) »<sup>1</sup> afin que leur indépendance et leur qualité soient préservées. Ce bref passage par la philosophie de Condorcet peut faire apparaître la cohérence de la position du SNES, si ardent défenseur des savoirs. C'est parce que les enseignants sont détenteurs et agents de transmission de savoirs dont le but ultime est de former le citoyen émancipé qu'ils ne sauraient être placés sous la dépendance étroite des pouvoirs locaux. Les enseignants ne peuvent être responsables que devant la loi qui, en les protégeant de l'arbitraire de pouvoirs illégitimes en matière d'éducation, garantit la qualité et la fonction émancipatrice des savoirs. Il faut donc pour le SNES qu'une garantie portée par un texte émanant de l'Etat soit apportée. Dans ce cas, il ne s'agit pas à proprement parler de loi, celle-ci ne pouvant émaner que du Parlement, mais de textes réglementaires émanant du gouvernement, qui pour le syndicat doivent servir à défendre l'intérêt général contre les intérêts locaux. Or, selon le syndicat, on peut supposer que des « modules » trop flexibles, parce qu'ils seraient dépendants d'un projet d'établissement, d'une équipe pédagogique ou des aspirations des élèves, risquent d'engendrer une détérioration de la condition des enseignants et par conséquent des savoirs. La position du syndicat au sujet de ces modules relève donc d'une conception politique de la société et de l'homme. Elle ne saurait être interprétée comme relevant exclusivement du corporatisme.

### Bilan de la rénovation des lycées

Nous nous sommes attachés à décrire plus particulièrement la position du SNES parce qu'il semble sortir en partie victorieux de cette lutte pour imposer une définition de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, les élections professionnelles de la fin de l'année 1992 ont confirmé la domination du SNES dans les lycées et un remarquable « regain de terrain » dans les collèges<sup>2</sup>. A la suite de la rupture de la FEN en 1992, le tout nouveau SE-FEN (Syndicat des Enseignants-Fédération de l'Education nationale), ex SNI-

---

<sup>1</sup> *Rapport sur l'instruction publique*, page 66, cité dans *CONDORCET, Cinq mémoires sur l'instruction publique*, (1791), Paris, Flammarion, 1994.

<sup>2</sup> SOLAUX Georges, 1993, *op. cit.* pages 55 à 60.

PEGC, semble prolonger un mouvement de déclin entamé depuis le début des années 1980. En effet, en 1973, le SNI-PEGC représentait 330 000 adhérents dans une FEN qui en comptait 550 000. En 1991, il n'en représente plus que 162 000 dans une FEN qui en totalise désormais 351 000<sup>1</sup>. Il est donc peu surprenant que les élections professionnelles consacrent la domination du SNES intégré à la nouvelle FSU (Fédération Syndicale Unitaire). Sa représentation est plus forte au Conseil supérieur de l'Éducation, car celui-ci est en partie composé par les représentants des enseignants en fonction des résultats aux élections professionnelles<sup>2</sup>. A titre d'exemple, en ce qui concerne la représentation des syndicats pour la commission des collèges, entre 1992 et 1994, l'ex SNI-PEGC perd quatre sièges dont trois sont gagnés par le SNUIPP (Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs d'école et PEGC) et un par le SNES<sup>3</sup>. On comprend dès lors que le SNES, fort de sa représentativité, résiste à Lionel Jospin jusqu'aux derniers instants de son ministère, puis qu'il impose son point de vue à Jack Lang qui ne semble pas offrir une résistance aussi ferme que Lionel Jospin.

Dans son attachement à une certaine diversité et qualité des savoirs, le SNES conduit le ministre à remodeler une seconde qui n'est plus indifférenciée par l'introduction d'une filière technologique. L'orientation est désormais plus précoce, conformément à son souhait. Il s'agit pour le syndicat d'un gage de démocratisation. Mais cet attachement à la diversité conduit aussi inévitablement à une ouverture plus importante des options, ouverture qui constitue une forme de libéralisation, puisque les élèves ont davantage de choix et que les contraintes réglementaires sont moindres. En conséquence, une place plus importante est laissée aux stratégies individuelles dont nous avons, pour l'instant, brièvement évoqué les effets négatifs qu'elles pouvaient avoir sur le processus de démocratisation.

En ce qui concerne les modules, la position du syndicat semble plus conforme à son idéologie. Il obtient que leur mise en place soit réglementée. Seule leur annualisation est conservée par le ministre, ce qui constitue au regard du syndicat, un pas vers la déréglementation. Mais les disciplines susceptibles d'être enseignées dans ces modules sont arrêtés officiellement. Il en est de même en ce qui concerne l'affectation et la distribution des élèves dans les modules dont la responsabilité est accordée aux seuls enseignants. Il s'agit, pour ces deux mesures, d'un retour à un certain centralisme qui va apparemment à l'encontre

---

<sup>1</sup> Ces chiffres sont extraits de deux ouvrages : MOURIAUX René, *Le syndicalisme enseignant en France*, Paris, PUF, 1996, page 122 et ROBERT André, *Le syndicalisme des enseignants*, Paris, La Documentation française, 1995, page 86.

<sup>2</sup> Décret N° 90-468 du 7-06-1990, « Conseil supérieur de l'Éducation », RLR.

<sup>3</sup> SOLAUX Georges, 1993, *op. cit.* page 59.



de l'esprit de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui entendait mettre « l'élève au centre » du système éducatif.

Les textes résultant des négociations sont souvent en rupture avec les principes énoncés. Jack Lang accepte de libérer le choix des options et propose dans le même temps une réglementation relativement stricte en ce qui concerne les modules. Comment ne pas percevoir qu'un paradoxe est bien présent dans la teneur de ces deux décisions, puisque dans le premier cas, une certaine confiance est accordée aux acteurs et que dans le second, cette confiance leur est confisquée au profit d'un Etat qui impose sa conception de la démocratisation et la met en œuvre de manière relativement autoritaire ?

Ce paradoxe s'explique par les concessions faites de part et d'autre plutôt que par un réel principe directeur. A moins de rechercher sa cause en amont et de se rapporter à l'analyse de Jean-Louis Derouet : « La pluralité des principes désormais admise - inspirée du modèle anglo-saxon - qui guide les politiques de l'éducation jette un flou sur la teneur des décisions à prendre »<sup>1</sup>. Résultant de négociations entre des forces dont les idéologies sont incompatibles, les mesures, dans leur globalité, ne semblent pas réunies autour d'un principe qui pourrait guider la démocratisation de l'enseignement secondaire.

### *La rénovation de l'enseignement professionnel*

L'enseignement professionnel est aussi rénové dans le sens des mesures prises par Lionel Jospin<sup>2</sup>. Le « cycle de détermination » est constitué des classes préparant au CAP et de « la seconde professionnelle » qui se substitue désormais à l'ancienne première année de BEP, et est censée la réhabiliter. « Le cycle terminal » est composé des deux années qui conduisent au baccalauréat professionnel. Ainsi, l'alignement des cycles des lycées professionnels et des lycées d'enseignement général et technique est réalisé, à la suite d'un élan impulsé par Alain Savary et par Jean-Pierre Chevènement.

Il faut remarquer que les premières mesures de rénovation de l'enseignement professionnel, notamment des CAP avaient été prises sous le ministère d'Alain Savary, mais elles étaient passées inaperçues derrière la médiatique question du SPULEN. L'avenir des CAP était conditionné par la réforme des collèges et notamment par le débat sur la fin de

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, « *La sociologie des inégalités de l'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacement des questionnements et relance de la critique* » in *Education et société*, Paris, Bruxelles, INRP, 2000, pages 9 à 23.

<sup>2</sup> Décret N° 92-57 du 17-01-1992, modifiant le décret N° 76-1304 relatif à l'organisation des formations dans les lycées », BOEN N° 4, 23-01-1992.

l'orientation en classe de cinquième, envisagée comme une sélection précoce. La création des classes technologiques expérimentales sous le ministère d'Alain Savary, puis leur confirmation sous les ministères suivants avait permis de retarder les orientations après la classe de cinquième. Le nombre d'élèves accédant au CAP en trois ans après la classe de cinquième suit donc un mouvement décroissant. Les CAP préparés en deux ans après la classe de troisième de même que les BEP se substituent à cette première voie<sup>1</sup>. Mais c'est aussi la rénovation de formations devenues désuètes<sup>2</sup> qui marque l'aboutissement d'efforts effectués depuis dix ans : 247 CAP ont été abrogés et 188 créés. Les BEP ont suivi ce chemin.

Cependant, la suppression du palier de la classe de cinquième pouvait laisser supposer que le CAP allait disparaître. L'orientation étant retardée, tous les élèves devant accéder à la classe de troisième, le BEP devait se substituer au CAP. Ce dernier deviendrait un diplôme de l'apprentissage et de ce fait, disparaîtrait de l'Education nationale. André Legrand remarque que l'on aurait pu penser que, « par générosité sociale »<sup>3</sup>, les politiques rectorales socialistes feraient disparaître les CAP. Il n'en était rien. Aucun lien entre l'appartenance politique des recteurs et la suppression des CAP n'est relevé par l'auteur.

Mais cette période est aussi marquée par les recommandations du rapport de Lucie Tanguy<sup>4</sup> commandé en 1991 par Robert Chapuis. Il n'est pas question de supprimer ce diplôme qu'est le CAP car il constitue une réponse adaptée aux besoins économiques, il faut d'ailleurs diversifier les voies d'obtention de ce diplôme. Il doit pouvoir être préparé sous statut scolaire et en apprentissage et selon des durées variables. Ce que confirme une note de service émanant de la DLC relative à la rénovation des lycées: « Les travaux des commissions professionnelles consultatives visent d'ores et déjà, dans certains secteurs professionnels, à redonner au CAP sa spécificité, correspondant à des savoir-faire spécialisés »<sup>5</sup>.

André Legrand nous invite à prendre connaissance des circonstances qui ont permis la rénovation du CAP, à la fin du ministère de Lionel Jospin et sous celui de Jack Lang : « L'histoire du rapport Tanguy est éclairante. Lorsque le secrétaire d'Etat à l'enseignement technique le commande, la demande est double : comment promouvoir des types de

---

<sup>1</sup> En 1990, selon une note du secrétariat des CPC citée par Louis MALLET, « Les CAP et les niveaux de qualification » in MARCOU Gérard, COSTA Jean-Paul, DURAND-PRIMBORGNE Claude, *La décision dans l'éducation nationale*, PUL, 1992, la répartition est la suivante : CAP 3 ans : 127 000 ; CAP 2ans : 24 000 ; BEP : 119 000 ; Apprentissage : 100 000.

<sup>2</sup> LEGRAND André, SOLAUX Georges, « Du CAP et ses usages, 1959-1992 », *Revue française de pédagogie* N° 100, 1993.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 41.

<sup>4</sup> TANGUY Lucie, *Quelle formation pour les ouvriers et employés en France ?* Paris, La Documentation française, 1991.

<sup>5</sup> NDS N° 92-164 du 25-05-1992. Rénovation pédagogique des lycées pour l'année scolaire 1992-1993 dans l'enseignement professionnel et en classe de seconde générale et technologique. BOEN N° 23, 4-06-1992.

formations susceptibles de contribuer de manière décisive au développement économique, social et culturel du pays et aptes à éviter l'exclusion sociale en conférant une qualification professionnelle à tous les jeunes qui en sont aujourd'hui dépourvus à leur sortie de l'appareil éducatif ? ». Deux préoccupations inspirent donc l'interrogation : définir une qualification de base, réfléchir aux élèves en difficulté. La première et principale conclusion de ce rapport est claire : les deux problèmes n'ont aucun rapport. Logique scolaire et logique économique s'excluent et la formation professionnelle obéit à la seconde. On ne peut lui demander de viser principalement une stratégie de lutte contre l'échec scolaire qui n'est pas sa vocation [...] Ce rapport aura des suites importantes dans l'administration, il légitimera et accélérera deux réflexions qui étaient menées à la DLC : la recherche de nouveaux CAP susceptibles de conduire à une insertion professionnelle ; l'application à la formation initiale du découpage des CAP en unités capitalisables, jusqu'ici applicables à la seule formation continue ; l'idée n'était plus de prétendre adapter le diplôme au niveau supposé des élèves, il était fixé en fonction des exigences de la qualification [...] Les textes correspondants furent publiés en 1992 [...] Mais, ces évolutions ont lieu grâce au changement de secrétaire d'Etat. Le rapport n'avait pas agréé à son commanditaire [...] Il divergeait sur trop de points des positions du cabinet de Robert Chapuis, en particulier sur le problème des élèves en difficulté, devenu entre temps un enjeu essentiel »<sup>1</sup>. Ainsi, il apparaît que Jacques Guyard qui succède à Robert Chapuis à partir du 17 mai 1991, puis Jean Glavany qui lui succède à partir du 2 mars 1992, au secrétariat d'Etat à l'enseignement technique, permettent cette rénovation des CAP.

Jack Lang, fort des conseils de son secrétaire d'Etat entend relancer la politique rectorale des CAP. Une note de service<sup>2</sup> adressée aux recteurs tente de préciser cette revalorisation souhaitée du CAP : « On a observé ces dernières années un recul trop important et uniforme quels que soient les secteurs concernés des préparations au CAP, notamment dans les lycées professionnels. En effet, ces préparations ont souvent été délaissées au profit des BEP qui offrent davantage de possibilité de poursuite d'étude vers le niveau IV. Le CAP a perdu de sa spécificité parce qu'il était associé au BEP [...] Il est clair que la suppression du palier d'orientation à la fin de la classe de cinquième n'implique pas la suppression des préparations aux CAP [...] Il est indispensable désormais de privilégier la fonction économique du CAP »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> LEGRAND André, 1994, *op. cit.* page 51.

<sup>2</sup> NDS N° 92-168 du 26-05-1992, « Nouvelles orientations relatives au certificat d'aptitude professionnelle », BOEN N°23, 4-06-1992.

<sup>3</sup> *Ibid.*

Du point de vue de la démocratisation de l'enseignement secondaire, un fait est remarquable dans l'affirmation du maintien et de la revalorisation de ce CAP. Si sa disparition n'avait fait l'objet d'aucun texte officiel, elle semblait plus ou moins acceptée dans l'esprit de la plupart des protagonistes du système éducatif. A l'exception du SNETAA-FEN qui voyait dans la suppression des CAP se profiler le retour de l'apprentissage et qui craignait que son champ de syndicalisation s'amenuise. Peut-être cette croyance dans l'abandon progressif du diplôme était-elle liée à cet objectif de conduire 80% des élèves d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Cet objectif ambitieux ne faisant pas mention des 20% restant, on comprend que du point de vue des recteurs et chefs d'établissement, il fallait mener au plus loin, vers une formation de niveau IV, tous ces élèves en difficulté. Cependant, la loi d'orientation de 1989 aurait dû changer « la donne », puisque avec plus de réalisme, sans abandonner « le projet des 80% », elle envisageait de mener 100% d'une classe d'âge au minimum du CAP. C'est du moins l'interprétation qu'en fait Christian Forestier, directeur des Lycées et Collèges, dans la note de service citée précédemment<sup>1</sup>.

La volonté de poursuivre une démocratisation de l'enseignement secondaire, impulsée par cette loi, entend aussi prendre en compte les élèves les plus défavorisés face au système éducatif. Ainsi, les élèves des classes de troisième d'insertion, les élèves des SES (Sections d'enseignement spécialisé) et des EREA (Etablissements régionaux d'enseignement adapté) peuvent trouver un prolongement dans ces classes de CAP. Cette revalorisation du CAP montre qu'un intérêt renaissant est porté à ces élèves en difficulté. Désormais, cette filière tente d'exister non plus en tant que filière de relégation, mais en tant que filière proposant de réels débouchés. L'information des familles recommandée dans la note adressée aux recteurs participe aussi de cet effort fait en faveur des élèves les plus démunis face à l'école.

De même en ce qui concerne les BEP, une note de service<sup>2</sup> rappelle que ceux-ci doivent attester d'une véritable qualification professionnelle et permettre l'insertion professionnelle. Mais surtout, ils doivent « ouvrir la possibilité d'une poursuite d'étude, vers le baccalauréat professionnel ou technologique »<sup>3</sup>. C'est aussi à cet endroit que la démocratisation se joue. Rappelée par divers experts, économistes et sociologues de l'éducation, par Antoine Prost<sup>4</sup> dans son rapport au directeur des lycées, en 1983, cette mobilité entre les filières est un levier important sur lequel toute volonté de démocratisation

---

<sup>1</sup> NDS N°92-168, *op. cit.*

<sup>2</sup> NDS N° 92-164, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> PROST Antoine, 1983, *op. cit.*

peut s'appuyer afin de limiter les orientations précoces ou par défaut. En ce qui concerne les CAP, il serait abusif d'affirmer que leur revalorisation permet de lutter contre les déterminismes sociaux. Surtout lorsque la voie générale et technologique, qui participe aussi de la démocratisation de l'enseignement secondaire, voit son accès généralisé à une partie toujours grande de la population. Tout au plus peut-on dire que ces mesures affectant le CAP ont conduit à la valorisation d'un diplôme réservé aux élèves issus des milieux les plus modestes.

### *Bilan provisoire de la rénovation à la veille de la réforme du baccalauréat*

Christine Garin se livre, dans le quotidien *Le Monde*, à un bilan relativement mitigé de la rénovation du lycée : « Il aura fallu deux ans, deux ministres, plusieurs rébellions [...] pour que soit connue la nouvelle architecture du lycée. En se donnant le temps de la réflexion, M. Lang a prolongé le suspense. Mais le résultat est loin du coup de théâtre. Il propose une réforme qui finalement devrait convenir à tout le monde. Aux lycéens, épidermiquement attachés à la liberté de tout faire, comme s'ils se fabriquaient un rempart contre leur angoisse de l'avenir. Aux enseignants, auxquels il ne propose rien qui ne contrarie leurs habitudes. Aux défenseurs du baccalauréat enfin, auxquels il promet qu'il ne bousculera pas ce monument, même si son organisation frise l'exploit [...] M. Lang s'inscrit naturellement et sans effort dans le mouvement qui consiste à casser l'impérialiste série C, depuis des années objet d'un large consensus, mais il renvoie aux lycéens, à leurs parents, aux enseignants et aux chefs d'établissement le soin de ne pas dévoyer le nouveau système et d'en respecter les règles. Le pari est périlleux. Sur l'autre point sensible – l'allègement des horaires – le ministre se défousse habilement, en prônant la liberté pour les lycéens de s'en tenir au minimum d'un tronc commun reconstruit et plus musclé. Mais, combien le feront ? »<sup>1</sup>. La journaliste conclut sur l'inachèvement de la réforme du lycée : « Pas un mot sur le suivi des élèves, pas de passerelles entre les classes professionnelles et technologiques, pas un mot sur la prise en charge des élèves en difficulté qui ont formé les bataillons de l'automne 1990 ». Cependant, elle reconnaît que la tâche était rude : « Y avait-il une autre logique possible, après tant d'années de ressassement des mêmes constats et de tentatives qui, toutes, ont tourné court ? Était-il encore possible de changer le modèle sans provoquer un raz de marée de passions, de

---

<sup>1</sup> « Transition », *Le Monde* 30-06-1992.

mécontentements et d'inquiétudes ? M. Lang pouvait-il prendre le risque de remettre en chantier le dossier du lycée, alors qu'il ne dispose, à la différence de son prédécesseur, que de quelques mois pour convaincre ? »<sup>1</sup>.

Les propos de la journaliste qui, depuis quelques années, suit ces événements dans le quotidien *Le Monde*, invitent l'opinion à prendre conscience de la difficulté de la tâche à laquelle Jack Lang était confronté. Lui adressant quelques reproches, elle termine cependant son article sur la proximité des élections à venir et le peu de temps dont le ministre dispose. S'agit-il de laisser le lecteur sur une impression plutôt positive ? Le ton avec lequel est évoqué le consensus quasi général est-il à interpréter sous l'angle d'une habile négociation ou sous celui d'une absence de volonté politique ?

### *La rénovation du baccalauréat*

Le 15 décembre 1992, Jack Lang annonce son projet de réforme du baccalauréat général et technologique<sup>2</sup>. Il boucle ainsi la réforme des lycées engagée par Lionel Jospin, depuis deux ans. Il est prévu que les nouvelles dispositions entrent en vigueur dès la rentrée 1993 pour les classes de première et 1994 pour les classes de terminale. C'est donc à partir de la session de juin 1995 que le baccalauréat remodelé par Jack Lang doit être mis en œuvre. Les mesures qu'il propose s'inscrivent dans la ligne de l'idée maîtresse qui a guidé la réforme : rééquilibrer les voies de formation et casser la suprématie du bac C. Celle-ci constitue une voie d'excellence qui parasite la possibilité d'existence d'autres voies d'excellence.

Nous avons déjà montré, en ce qui concerne les options dans le cycle terminal, que l'ouverture d'options offrait la possibilité de reconstitution de filières par le biais des langues anciennes. Au sein de la voie mathématique dont de nombreux partenaires du système éducatif souhaitent qu'elle ne soit plus l'unique voie de sélection, le jeu des options peut aussi avoir ce rôle. Or, l'ouverture de l'option « mathématiques appliquées » permet la reconstitution de l'ancienne filière C. Une anecdote peut venir illustrer les conditions dans lesquelles Jack Lang justifie cette ouverture.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « La rénovation du baccalauréat devrait prendre effet lors de la session 1995 », *Le Monde* 16-12-1992.

Pierre-Gilles de Gennes lors de l'émission « L'heure de vérité »<sup>1</sup> du 27 décembre 1992 s'étonne de la possibilité de reconstituer la filière C, en laissant subsister l'option mathématique. Il dénonce l'abandon d'un projet rédigé par des scientifiques, sous la direction de Pierre Bergé, qui visait à substituer aux options telles qu'elles sont formulées actuellement, deux autres « options, mais très techniques [...] dont l'une était "Langues et communication", évidemment nécessaire à notre époque, et l'autre, " Sciences expérimentales" [...] ce projet était tout à fait mûr et puis en juillet dernier, le ministère l'a complètement pulvérisé »<sup>2</sup>.

Jack Lang dans une ébauche de lettre - sur laquelle on trouve quelques remarques écrites au stylo qui sont vraisemblablement portées par son conseiller Bernard Toulemonde - entend défendre son choix : « En ce qui concerne les classes de première et de terminale, l'architecture générale était déjà arrêtée par mon prédécesseur et assez éloignée, il est vrai, du « projet Bergé ». Pouvais-je reprendre les choses à zéro ? Un décret de 1990 précise qu'entre la publication de nouveaux programmes et leur application doit s'écouler un délai de quatorze mois, ceci pour permettre la formation des professeurs et l'édition des manuels scolaires [...] Il fallait donc qu'avant juillet 1992, j'aie tout tranché [...] Convenons qu'en deux mois, il m'était impossible de mettre sur le métier l'ensemble de la rénovation des classes de première et de terminale. D'ailleurs personne ne me le demandait. On me demandait essentiellement de résoudre le problème sur lequel achoppait la réforme : les options. J'ai donc pris le parti, approuvé en cela par la quasi totalité de mes partenaires, d'autoriser un jeu d'options équilibré (1 seule dans la dominante ; 2 éventuellement dans les disciplines d'ouverture). Fallait-il, à cet égard, interdire aux élèves de la filière S de compléter leur tronc commun par une option mathématiques appliquées et ne leur laisser le choix qu'entre une option de physique ou de biologie ? Je ne le pense pas [...] Les horaires obligatoires globaux des matières scientifiques ont été légèrement abaissés, alors que le projet Bergé aboutissait à les accroître [...] Les horaires des disciplines scientifiques ont été rééquilibrés ; ainsi que les coefficients au baccalauréat [...] Il ne m'a donc pas paru déraisonnable d'ouvrir la possibilité aux élèves de choisir un profil scientifique par le jeu d'une option mathématique, de physique ou de biologie. Je mesure le risque que peut représenter l'option mathématique, mais en outre, il s'agira de mathématiques appliquées [...]

Voilà, Monsieur le professeur, les explications que je suis en mesure de vous fournir. Pour conclure, comme me l'ont appris les maîtres qui m'ont enseigné la science

---

<sup>1</sup> « L'heure de vérité. France 2. 12h00 le 27-12-1992 ». Texte transcrit et communiqué au directeur des écoles, M. André Legrand, au directeur des lycées et collèges, M. Christian Forestier par Bernard Toulemonde, conseiller auprès du Ministre. CAB6/ BT/ MF/ N° 831. C : 19930637.

<sup>2</sup> *Ibid.*

administrative et politique et comme le démontrent aujourd'hui les spécialistes de ces sciences dans de savants ouvrages, l'analyse des processus de décision confirme, en l'espèce, le caractère non linéaire, non idéal, complexe de toute décision. C'est une leçon de modestie pour les responsables. Ce qui ne veut pas dire que je ne m'attacherai pas à corriger, autant que je le pourrai, les effets pervers sur lesquels vous m'alertez.

Soyez assuré, Monsieur le professeur de mes meilleurs sentiments. »

Force est de constater que de l'intérieur d'un ministère vers lequel convergent toutes les conceptions d'une école démocratique et les revendications relatives aux intérêts de tous les protagonistes concernés, les décisions ne peuvent aboutir qu'à des équilibres souvent non satisfaisants pour ces forces en présence. La revendication de Monsieur de Gennes est entendue, mais elle ne peut être prise en compte. Certes, on peut reprocher à Jack Lang d'avoir laissé subsister cette filière C sous la forme nouvelle d'une filière S avec une option mathématiques. Mais la longue explication qu'il développe au sujet des contraintes de temps, des engagements du ministère précédent montrent la complexité de ce processus qu'est la décision politique. Elle ne saurait obéir aux seules injonctions des scientifiques. La rationalité de la décision en matière politique impose d'intégrer l'approche de Gilles de Gennes au même titre que celle de toutes les autres forces en présence. La démocratisation de l'enseignement secondaire et son efficacité ne peuvent être définies du seul point de vue de la rationalité (d'un) scientifique.

Cependant, si l'on prête attention aux remarques de son correcteur, l'exposé du ministre peut sembler parfois en deçà de ce que l'on pourrait attendre d'une argumentation servant une réelle volonté politique, notamment de démocratiser l'enseignement secondaire. Le fait suivant est suffisamment démonstratif. Alors que le ministre évoque la situation dans laquelle il a été nommé, faisant référence aux manifestations des étudiants et lycéens... le correcteur note dans la marge : « Ce n'est pas un argument. G. de Gennes dira : il faut avoir le courage de résister aux manif. »<sup>1</sup>.

Notre propos n'est pas de tirer une conclusion peut-être hâtive à partir de cette anecdote. Nous voulons surtout montrer que le ministre, en dernière instance, arbitre. Or son arbitrage nécessite souvent un « grand écart » entre des revendications que l'on pourrait qualifier pour l'instant de corporatistes ou relevant d'intérêts particuliers et la politique qu'il souhaiterait peut-être mener. Face aux aspirations des forces en présence, une certaine volonté

---

<sup>1</sup> *Ibid.*



politique est nécessaire pour atteindre l'objectif de démocratisation de l'enseignement secondaire. Un ton plus polémique dirait un certain « courage ». Mais Jack Lang ne peut donner satisfaction en même temps aux littéraires et aux scientifiques, en l'occurrence à Pierre-Gilles de Gennes. S'il ouvre la possibilité de cumul des options aux lycéens des séries littéraires, il ne peut la refuser à ceux des filières scientifiques. Il n'empêche que cet arbitrage en faveur d'une certaine liberté ne permet pas de mettre un frein à l'hégémonie de la filière mathématique, dont on connaît la fonction socialement sélective au sein du lycée.

Par ailleurs, le ministre rappelle qu'il ne sera pas le fossoyeur du baccalauréat, ce mètre-étalon de l'enseignement secondaire. Il entend lui garder son caractère national. Il affirme son attachement à ce « monument historique si intimement lié à nos cultures et qui consacre un niveau et une variété de connaissances sans équivalent dans le monde »<sup>1</sup>. Si le nouveau baccalauréat ne présente pas un caractère révolutionnaire, il n'est pas dépourvu pour autant d'évolutions importantes, notamment quant au rééquilibrage des séries.

Une note<sup>2</sup> de présentation de l'arrêté explique l'économie de « l'arrêté relatif aux épreuves du baccalauréat à compter de la session 1995 » : Les disciplines dominantes de chaque série représentent 60% des coefficients, les coefficients des différentes disciplines sont identiques pour chaque série et à l'intérieur du bloc des séries dominantes et de celui des disciplines complémentaires. Par exemple pour la série L, dans les disciplines dominantes, le français, l'histoire-géographie, les mathématiques et les sciences économique et sociale sont toutes affectées du coefficient 5. Cette volonté d'égalisation des coefficients a conduit à majorer le poids de l'histoire-géographie et des mathématiques et à minorer celui de la philosophie. On peut dès lors imaginer la réaction des philosophes. Elisabeth Badinter, Alain Finkielkraut, Régis Debray, Catherine Kintzler, Elisabeth de Fontenay s'empresment de dénoncer, par une lettre adressée au ministre, la baisse du coefficient de la philosophie : « C'est avec satisfaction que nous avons accueilli votre projet de revaloriser la série littéraire dans l'enseignement secondaire [...] Mais un examen attentif du jeu des coefficients proposés montre que les moyens envisagés contredisent les objectifs affichés. L'égalisation des coefficients aboutit de facto à une réduction sensible du poids relatif de la philosophie, [...] discipline qui marque la singularité historique de l'enseignement français [...] Il serait dommage, Monsieur le Ministre, que votre nom, et à travers vous la gauche tout entière, héritière d'une longue tradition émancipatrice, reste attaché à l'abaissement d'une discipline

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Note de présentation de l'arrêté relatif aux épreuves du baccalauréat général à compter de la session 1995 », (DLC, sous-direction des enseignements et des diplômes), 1-02-1993. C : 19930637.

où beaucoup voient un outil fondamental pour l'exercice de la réflexion et l'apprentissage de la liberté.. »<sup>1</sup>.

Néanmoins, la revalorisation de la série littéraire signifie clairement que les matières dominantes comprennent désormais des mathématiques, permettant ainsi un rapprochement avec les deux autres séries. Dans la note de présentation de l'arrêté, on peut lire : « Rééquilibrer les séries, les séries doivent avoir une égale valeur et une égale dignité. Bien typer chaque série, en affirmant nettement sa spécificité. Rééquilibrer les disciplines : il n'y a pas une discipline qui soit moins importante qu'une autre »<sup>2</sup>. C'est l'équilibre entre ces trois exigences, approuvé par les deux tiers du Conseil supérieur de l'éducation, qui a conduit à de tels coefficients. C'est dans la série S qui remplace les séries C, D, E, que le changement est le plus important car les Sciences de la vie sont traitées à égalité avec les mathématiques et la physique dans les matières dominantes de la série. Ainsi, le nouveau baccalauréat comporte des épreuves obligatoires, composées par des « matières dominantes » qui donnent une spécialisation au baccalauréat et des « matières complémentaires » qui, à coefficient égal aussi, assurent une certaine culture générale et un complément de culture au détenteur d'un diplôme malgré tout « bien typé ». Quant aux options, elles sont précisées pour chaque série. Celles du premier groupe sont affectées du coefficient 2, celles du second groupe du coefficient 1. Les ateliers de pratique sont aussi évalués au coefficient 1.

Le ministre entend innover aussi sur un autre terrain en permettant aux candidats de conserver pendant cinq ans le bénéfice des notes acquises en cas d'échec à l'examen. Chaque année, 30% des candidats sont dans ce cas et se présentent une seconde fois à l'examen. Ce qui est loin d'être négligeable pour un examen auquel se sont présentés plus de 600 000 candidats en 1992. Ce principe est déjà la règle pour les baccalauréats professionnel et technologique, et cette règle est étendue aussi au baccalauréat général et au BEP pour l'année 1994. Ainsi, les élèves redoublants pourraient n'assister qu'à une partie des cours. Cela risquerait de modifier quelque peu le fonctionnement des lycées. Un décret du 24 mars 1993 rend officielle cette annonce en la précisant : « Les candidats scolarisés, s'ils se présentent, en tant que tels, une seconde fois à l'examen, conservent sur leur demande et pour chacune des épreuves, le bénéfice des notes égales ou supérieures à 10 qu'ils ont obtenues [...] Les candidats non scolarisés, salariés, stagiaires de la formation continue, demandeurs d'emploi peuvent également conserver, sur leur demande et pour chacune des épreuves, dans la limite des cinq sessions suivant la première session [...] le bénéfice des notes égales ou supérieures

---

<sup>1</sup> « Lettre à M. le ministre d'Etat », 2-02-1993. C : 199930637.

<sup>2</sup> « Note de présentation de l'arrêté relatif aux épreuves du baccalauréat... », *op. cit.*

à 10 qu'ils ont obtenues »<sup>1</sup>. Il s'agit sans contestation possible d'une avancée pour les élèves et leurs familles. Cependant, le caractère symbolique du baccalauréat, perçu comme un rite de passage perd de son éclat. Il prend davantage en compte les rythmes des élèves et l'on sait que certains syndicats dont le SNES et le SNALC, mais aussi la Société des agrégés sont extrêmement méfiants à l'égard de toute mesure allant dans ce sens.

Malgré cette avancée en faveur des élèves en échec, le texte est en retrait par rapport à l'annonce du ministre du 15 décembre 1992<sup>2</sup>. En effet, la possibilité de conserver ses notes au-dessus de la moyenne pendant cinq ans était annoncée initialement pour tous les élèves. Désormais, seuls les candidats non scolarisés peuvent conserver cette note pendant cinq ans, les redoublants seulement un an. Il faut noter qu'entre l'annonce du 15 décembre 1992 et la publication du décret du 24 mars 1993, l'ensemble des articles devait passer, pour avis au CSE (Conseil supérieur de l'éducation) le 28 janvier 1993. Mais le texte a été modifié avant même de passer devant le Conseil, afin d'éviter tout conflit. Il faut remarquer que le SNALC, FO et la société des agrégés avaient décidé de manifester, au lendemain de l'annonce du ministre, pour « sauver le bac en danger »<sup>3</sup>. D'ailleurs, la modification étant réalisée, le CSE approuve le texte à une large majorité. Il s'agit vraisemblablement d'une concession de la part du ministre qui entend sauver le reste des avancées.

Il reste néanmoins un point sensible, celui du contrôle continu. En effet, le baccalauréat continue à coûter 250 millions de francs chaque année, selon le ministère de l'Éducation nationale<sup>4</sup>. Le caractère national et anonyme, la souveraineté du jury ont en effet un prix. Candidats, examinateurs et correcteurs doivent se déplacer. Laurent Schwartz, dans son rapport, faisait le constat suivant : « Le baccalauréat d'enseignement général est un examen lourd et onéreux, ambigu. Il atteste d'un niveau de connaissance, en fait bien variable selon les séries, et non d'une qualification. Les classes préparatoires aux grandes écoles, les Instituts universitaires de technologie [...] sélectionnent leurs impétrants sur l'examen des résultats scolaires du second cycle, bien avant que l'examen ne se déroule »<sup>5</sup>. Mais, en mettant en cause de cette façon le baccalauréat, on touche à cette démocratisation soucieuse de respecter un principe d'égalité que défend le SNES. Pour le SGEN-CFDT, l'argumentation en faveur du contrôle continu se situe dans le prolongement de sa conception de la rénovation pédagogique, en l'occurrence des lycées. Un entretien avec un des ses représentants, René

---

<sup>1</sup> Décret N° 93-460 du 24-03-1993 portant règlement général du baccalauréat général, JORF 26-03-1993.

<sup>2</sup> *Le Monde*, 16-12-1992, *op.cit.*

<sup>3</sup> « Après avoir essuyé de vives critiques, M. Jack Lang reconsidère son projet de réforme du baccalauréat », *Le Monde*, 30-01-1993.

<sup>4</sup> « Option Lang », *Le Monde*, 16-12-1992.

<sup>5</sup> SCHWARTZ Laurent, 1981, *op. cit.* page 53.

Grégoire, nous aide à comprendre la position du syndicat : « Le caractère national n'est pas garanti dans l'état actuel des choses [...] La qualité des savoirs non plus [...] Les écarts entre les correcteurs d'un centre d'examen à l'autre sont impressionnants [...] Les harmonisations qui ont lieu avant, dirigées par l'IPR ( Inspecteur pédagogique régional), sont des discours relativement inefficaces... »<sup>1</sup>. On reconnaît, dans les propos du syndicaliste, une remarque qui renvoie aux analyses de Pierre Rosanvallon<sup>2</sup> concernant la politique en général. Cette « dramatisation », cette mise en scène d'un examen dans un contexte républicain n'est pas ou plus efficiente. Pourquoi soumettre l'élève à une telle épreuve qui pourrait le démobiliser alors que le contrôle sur l'année de ses acquisitions constituerait une véritable garantie ?

C'est donc « en avançant quelques pions » dans le sens du contrôle continu, mais avec une prudence certaine, que Jack Lang propose des épreuves anticipées. Ces épreuves sont le français en classe de première pour toutes les séries, les mathématiques en classe de première pour les séries L, l'histoire-géographie pour les séries technologiques STI, STL, SMS. Ces quelques transformations du baccalauréat n'ébranlent pas l'édifice, mais elles l'aménagent dans le sens de la rénovation. Un arrêté du 24 mars 1993<sup>3</sup> confirme cet engagement du ministre. Les épreuves anticipées sont mentionnées dans une modeste mesure mais on ne note aucune référence au contrôle continu.

### Bilan de la rénovation du baccalauréat

Christine Garin<sup>4</sup> constate que le nouveau baccalauréat, aboutissement de la réforme des lycées offre un caractère consensuel et se situe dans la ligne des annonces du ministre. « Sur le contrôle continu qui avait cristallisé l'hostilité du projet Monory et que Lionel Jospin n'avait pas réussi à imposer pour les baccalauréats technologiques, il joue habilement sur un argument imparable : comment faire autrement quand l'enseignement de la discipline s'arrête en première ? [...] Et, il s'appuie sur deux catégories d'enseignants – ceux de maths et d'histoire-géographie - qui sont plutôt favorables à une évolution. Enfin, la décision de capitaliser leurs notes pendant plusieurs années porte un coup efficace à l'examen-couperet, atténué l'effet “quitte ou double” du grand rite de passage. Nul doute en tout cas que cette mesure rencontrera un écho favorable parmi les lycéens et leur famille »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Entretien avec René Grégoire, 3-12-2002, réalisé par Guy Lapostolle, Lycée d'Auxonne (21).

<sup>2</sup> ROSANVALLON Pierre, *op. cit.*

<sup>3</sup> Arrêté du 24-03-1993 relatif aux épreuves anticipées du baccalauréat, JORF du 26-03-1993.

<sup>4</sup> *Le Monde*, 16-12-1992, *op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

Cette conclusion doit cependant être modérée. Elle apparaît d'ailleurs trois mois avant que les décrets et arrêtés ne soient publiés. Comme nous l'avons vu, si les candidats non scolarisés peuvent conserver le bénéfice des notes supérieures à 10 pendant cinq ans<sup>1</sup>, les redoublants peuvent les conserver seulement pendant un an. La volonté d'inciter des élèves tentés par l'abandon à poursuivre leurs études après un échec au baccalauréat est limitée par rapport à l'annonce initiale du ministre. Par ailleurs, si les épreuves anticipées sont aussi officialisées, le texte ne fait pas référence au « contrôle continu »<sup>2</sup> auquel le SNES est très opposé, alors que le SGEN, le SE (ex-SNI-PEGC) et la FCPE y sont favorables.

Pour compléter cette conclusion, il faut aussi relever le peu de novations relatives au baccalauréat professionnel. Les textes concernant ce diplôme, lors de cette période, sont peu nombreux. S'agit-il d'un manque de temps du ministre ou d'un témoignage que le processus est bien engagé et qu'au-delà des quelques notes de service et circulaires relatives aux modalités d'évaluation, au recours au contrôle continu dans certaines épreuves pratiques, il reste un diplôme à développer ?

A moins de deux mois des élections législatives, il fallait donc faire des concessions pour éviter de prêter le flanc à la critique à droite, sans toutefois renoncer aux avancées, au risque de décevoir l'électorat de gauche qui, aux dernières élections municipales et régionales, affichait déjà une tendance à la baisse. Cependant, évoquer un électorat de gauche, ce n'est évidemment pas renvoyer à une idéologie unique à gauche. A l'intérieur même de l'électorat de gauche, se distinguent des sensibilités ou peut-être des intérêts particuliers fort divergents. Si à gauche, la FCPE, la FEN, le SGEN-CFDT se trouvent en accord avec ce projet qui représente une forme de démocratisation à laquelle ils sont très attachés, le SNES y est plus hostile. Pour les premiers, il faut lever les obstacles qui entravent l'obtention du baccalauréat, pour les seconds, il faut préserver un diplôme de qualité, qui en conséquence constitue un élément de motivation des enseignants et des lycéens. Par ailleurs, des positions singulières sur ces réformes sont défendues aussi par quelques intellectuels de renom. S'ils montrent une certaine sympathie pour la gauche, la défense d'une partie de leur « territoire » peut les inciter à aller à l'encontre des décisions d'un ministre de gauche. Ils sont peu nombreux, certes, moins en tout cas que les syndicats et parents d'élèves, mais leur voix peut peser aussi fortement sur la décision d'un ministre. Ceci étant, Jack Lang s'est incliné face aux

---

<sup>1</sup> Décret N° 93-460 du 24-03-1993 portant règlement général du baccalauréat général, JORF 26-03-1993.

<sup>2</sup> Arrêté du 24-03-1993 relatif aux épreuves anticipées du baccalauréat, JORF du 26-03-1993.

défenseurs des langues anciennes, il n'a pas cédé devant Gilles de Gennes, ni devant les philosophes.

Il prolonge donc la réforme des lycées et celle du baccalauréat engagée par son prédécesseur. On trouvera de part et d'autre des laudateurs ou des détracteurs de son action. L'objet de ce travail n'est pas de prendre parti, simplement de tenter de porter un éclairage sur ces quelques éléments de la rénovation des lycées et du baccalauréat. Un fait reste malgré tout remarquable : la plus grande liberté laissée quant au choix des options, à laquelle Lionel Jospin s'était refusé, marque un tournant que l'on pourrait qualifier de libéral. La liberté semble avoir été valorisée au détriment d'une certaine égalité. C'est alors la démocratisation qualitative qui pâtit de ce glissement vers un des principes qui caractérise la modernité politique.

## La politique des ZEP

Le 7 décembre 1992, Jack Lang présente un plan de consolidation de la politique des ZEP<sup>1</sup>. Cette politique concerne plus de 6 000 établissements scolaires des quartiers sensibles et 1 300 000 élèves. Redéfinie pour trois ans par Lionel Jospin en 1990, la carte des ZEP est prorogée d'une année et doit être réexaminée pour la rentrée 1994. Lionel Jospin avait relancé un dispositif mis en place par la gauche depuis 1982, qui était véritablement tombé en désuétude. Il avait octroyé à tous les enseignants des ZEP « une indemnité de suggestion spéciale » de 6 200 francs par an à la rentrée 1992. Il avait créé un poste de coordonnateur dans chaque zone, en mettant l'accent, enfin, sur l'amélioration des apprentissages scolaires.

L'ambition de Jack Lang est modeste : poursuivre et consolider, au moins pour l'année 1992, l'action de son prédécesseur. Pour cela des moyens importants sont inscrits au budget de l'année 1993 : 80 millions de francs de crédits spécifiques (au lieu de 30 en 1992) destinés à améliorer l'encadrement dans les ZEP et à financer des actions de soutien scolaire mais aussi culturelles et sportives. Dix millions de francs sont ainsi exclusivement consacrés au développement d'activités culturelles et aux enseignements artistiques dans les ZEP. Enfin des études dirigées sont systématiquement développées dans les collèges « afin de permettre l'accueil des jeunes tout au long de la journée »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> « Jack Lang souhaite renforcer les zones d'éducation prioritaires », *Le Monde*, 9-12-1992.

<sup>2</sup> *Ibid.*

Mais c'est surtout la situation des enseignants dans ces zones qui le préoccupe. Sans aller jusqu'à étendre aux 544 zones le système de « postes à profil », qui devrait être expérimenté à la rentrée 1993 dans quatre-vingt établissements particulièrement « sensibles », il souhaite que les enseignants en activité dans ces zones soient favorisés dans leur notation et leur avancement. Ces enseignants doivent être « régulièrement inspectés » afin que « les plus dynamiques et motivés bénéficient d'un avancement accéléré »<sup>1</sup>. De même, ces enseignants devraient bénéficier d'un crédit de formation continue de huit journées.

La circulaire<sup>2</sup> du 7 décembre 1992 confirme cet engagement. Elle rappelle le fondement démocratique de cette politique : « Les ZEP témoignent du refus dans notre pays de voir se développer une école à plusieurs vitesses et de la volonté d'assurer le plus possible égalité et justice dans le système éducatif »<sup>3</sup>. Elle cite les évaluations positives de cette politique par les inspections générales et la DEP, mais n'oublie pas pour autant le fait que ces deux organismes jugent nécessaire de poursuivre et d'affiner les évaluations. Cette tâche incombe donc aussi aux coordonnateurs, aux chefs d'établissements et aux personnels des ZEP. Doivent être pris en compte les résultats des élèves, les pratiques pédagogiques, le fonctionnement institutionnel de ces zones. Cette circulaire reprend l'essentiel de l'esprit de la circulaire<sup>4</sup> de 1990 et réaffirme que « l'objectif premier des ZEP est l'amélioration significative des résultats scolaires des jeunes »<sup>5</sup>. Elle précise quelques points qui doivent permettre la consolidation de cette politique.

L'amélioration des conditions d'enseignement est nécessaire. Les études dirigées deviennent, grâce à un partenariat des collectivités locales, un lieu non seulement d'accueil des élèves mais aussi d'accompagnement scolaire. La sécurité, la santé et l'environnement social sont aussi l'objet d'attention et de mesures particulières.

Concernant plus précisément les contenus d'enseignement, la maîtrise de la langue est mise en avant. Elle est reconnue comme un axe essentiel de réussite scolaire et toutes les disciplines doivent y concourir. Les enseignements artistiques et l'éducation physique et sportive doivent être particulièrement développés dans ces zones.

L'amélioration de l'image et du fonctionnement des ZEP est indispensable. Celles-ci doivent s'affirmer comme des espaces d'innovation pédagogique, « ce qu'elles sont déjà en

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> Circulaire N° 92-360 du 7-12-1992, « La politique éducative dans les ZEP », BOEN, 10-12-1992.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Circulaire N° 90-028 du 1-02-1990, *op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

maints endroits à la fois grâce à la qualité des projets et aux actions menées »<sup>1</sup>. L'implantation d'équipements modernes devrait renforcer cette image. Par ailleurs, un effort doit être fait afin d'offrir aux élèves diverses voies de formations. Pour cela, le pilotage des ZEP doit être renforcé. Le responsable de la ZEP est désigné par le recteur sur proposition de l'inspecteur d'académie. Il a pour fonction de présider les conseils de zones dans diverses instances. Le coordonnateur de ZEP est un enseignant de terrain désigné par l'inspecteur d'académie. Déchargé de service, il travaille sous l'autorité du responsable. Le conseil de ZEP, sous la présidence du responsable, rassemble les directeurs d'école et chefs d'établissement, les élus, les représentants des parents d'élèves, des personnels de service des établissements. Ce conseil peut, dans les quartiers qui bénéficient de la politique de la Ville, articuler et coordonner son travail à celui des différentes instances, du conseil de quartier, du groupe d'action locale pour la sécurité.

En ce qui concerne les crédits alloués à ces ZEP, ils sont d'origines diverses. En premier lieu, des crédits de droit commun sont accordés dans le cadre des priorités décidées pour des établissements ne relevant pas spécifiquement du label ZEP. Ce sont essentiellement les crédits d'action pédagogique et du Fonds d'aide à l'innovation auxquels ont aussi droit tous les établissements qui s'engagent dans des actions spécifiques. En second lieu, il existe des crédits spécifiquement destinés aux ZEP. Ils augmentent de 50 millions de francs dans le budget de 1993 dont 10 millions de francs au titre des enseignements artistiques. Enfin, s'ajoutent à ces moyens des crédits des divers partenaires extérieurs à l'Education nationale et notamment ceux qui sont attribués dans le cadre de la politique de la Ville.

« L'amélioration de la situation des personnels de ZEP » est un point fondamental de cette revalorisation. Outre l'avancement de carrière de ces personnels auxquels les recteurs doivent veiller, des formations initiales et continues doivent être assurées dans les IUFM. Des contrats doivent être passés entre les directeurs des IUFM, les inspecteurs d'académie et les chefs d'établissement.

La politique « de discrimination positive », qui consistait à « donner plus à ceux qui ont moins » et qui constituait une originalité de la politique de la gauche de 1981, est donc poursuivie. Déjà relancée par Lionel Jospin, cette politique qui s'était essoufflée, fait l'objet d'un nouvel engagement. On note toutefois une interprétation quelque peu optimiste des évaluations qui ont été faites par la DEP et les Inspections générales. En effet, cette circulaire insiste sur les effets positifs de cette politique, alors qu'un article du quotidien *Le Monde*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Ghettos urbains, ghettos scolaires », *Le Monde*, 10-01-1991.



relève un certain nombre de dysfonctionnements. A défaut d'avoir accès au rapport de l'Inspection générale, citons l'article : « A partir de 1986, notait sèchement l'Inspection générale, dans un rapport sans concession commandé par Lionel Jospin en 1988, mais jamais officiellement publié, les services extérieurs abandonnèrent progressivement l'impulsion, le suivi et l'évaluation des ZEP. Dans certaines académies et certains départements, les dossiers n'étaient même plus en ordre. Quant aux résultats tangibles de près de sept années de traitement de l'échec scolaire, ils semblent plus que décevants. Rien n'indique toujours selon l'Inspection générale, que la politique des ZEP ait de l'effet au-delà de l'amélioration du climat des établissements »<sup>1</sup>.

L'avertissement a-t-il été pris en compte ? Cette politique qui repose sur une conception innovante de la justice sociale est maintenue et régulée afin de répondre aux objectifs qu'elle souhaite atteindre. L'intérêt porté aux personnels qui travaillent dans ces zones en témoigne. L'accent mis sur la nécessité « d'apprendre » à l'école témoigne de la volonté de recentrer cette politique sur la lutte contre l'échec scolaire. Les résultats doivent aller au-delà d'une amélioration du climat de l'établissement. Cependant, cet effort et cette régulation permettent-ils réellement d'œuvrer pour une démocratisation qualitative ? Si les convictions et les principes qui les sous-tendent concourent à cet objectif, il faudra dans une troisième partie tenter de mesurer objectivement les effets de ces décisions.

### Les « zones sensibles »

Jusque là, Jack Lang avait poursuivi l'œuvre de son prédécesseur, notamment en tentant de mener à son terme la réforme du lycée et en reconduisant la politique des ZEP. Mais certaines circonstances vont l'amener à prendre des initiatives nouvelles. En effet, des situations de violence dont la presse se fait l'écho se multiplient dans les établissements scolaires. Le ministre est contraint d'intervenir afin d'enrayer le phénomène d'une part et de rassurer enseignants et parents d'élèves d'autre part.

Le problème n'est pas récent, certes. Depuis le début de l'année 1992, selon le ministre de l'Intérieur, Paul Quilès, environ « cinq cents incidents plus ou moins graves se sont produits dans les établissements scolaires les plus exposés des banlieues des grandes villes notamment »<sup>2</sup>. Le fait que le mensuel *Le Monde de l'éducation*<sup>3</sup> d'avril 1993 consacre

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « A l'école de la sécurité », *Le Monde*, 28-05-1992.

<sup>3</sup> « Enquête : profs en banlieue », *Le Monde de l'éducation*, avril 1993.

un dossier entier aux enseignants en banlieue témoigne d'une certaine inquiétude. L'exaspération des enseignants et la crainte des parents devant les vols, les rackets, les gestes malveillants, les agressions de professeurs conduisent le ministre à prendre une série de mesures.

C'est en relation avec le ministre de l'Intérieur que le ministre de l'Education nationale et de la Culture organise son action. Dès le 27 mai 1992, une série de mesures immédiates est annoncée afin de « rétablir la sécurité et la sérénité dans les lycées et les collèges »<sup>1</sup>. Déjà en 1991, une expérience de partenariat entre les services de police et l'Education nationale avait été engagée dans trois départements pilotes (Paris, Seine Saint Denis, Rhône), puis étendue à d'autres régions. Ce sont des expériences concrètes, dont celle de l'Essonne, jugée exemplaire, qui servent de modèle aux mesures annoncées afin de « porter un coup d'arrêt à la violence » dans les établissements du second degré, « peu nombreux mais particulièrement sensibles »<sup>2</sup>.

Une circulaire<sup>3</sup> conjointement signée par le ministère de l'Education nationale et de la Culture (ainsi que de l'Enseignement technique) et le ministère de l'Intérieur institutionnalise, dans un certain nombre de villes ou de quartiers, les relations entre les responsables de la sécurité et de l'Education nationale. Sont concernés en premier lieu les établissements que la violence touche « au quotidien ». Il s'agit d'établissements localisés dans les ZEP, mais ils peuvent aussi être situés dans d'autres zones. Pour une gestion efficace, « leur liste volontairement limitative est arrêtée conjointement par les préfets et l'inspecteur d'académie après concertation avec le recteur »<sup>4</sup>.

Dans chaque zone concernée, un « groupe d'action locale pour la sécurité » est constitué et comprend des correspondants « uniques et permanents » qui sont « le responsable et le coordonnateur ZEP et les responsables de chacun des établissements concernés ; un policier ; un magistrat du parquet ; un représentant des services sociaux du Conseil général ; un représentant de la DASS, le chef de projet DSQ (Développement social des quartiers) »<sup>5</sup>. Ce groupe doit se réunir tous les deux mois. Un groupe de suivi départemental est également constitué autour du préfet et de l'inspecteur d'académie avec des représentants des services de la justice, de la police ou de la gendarmerie.

---

<sup>1</sup> « Le gouvernement veut renforcer la sécurité dans les collèges et les lycées sensibles », *Le Monde*, 28-05-1992.

<sup>2</sup> Circulaire N° 92-166 du 27-05-1992, « Conditions de sécurité dans les établissements scolaires », BOEN N° 25 du 18-06-1992.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

Au sein de chaque établissement, le chef d'établissement doit élaborer « un diagnostic de sécurité »<sup>1</sup>, en coopération avec le groupe d'action locale. Ce diagnostic qui porte sur la situation interne à l'établissement et sur celle de ses abords immédiats est présenté au conseil d'administration. Il donne lieu à « un plan d'actions concrètes »<sup>2</sup>. Le groupe départemental de suivi, qui se réunit une fois par mois, est chargé de collecter les plans d'actions concrètes et de soutenir leur mise en œuvre. Il suit l'évolution de la situation des établissements à risque grâce à la collecte des informations relatives à la sécurité<sup>3</sup>.

Par ailleurs, il faut trouver les moyens d'attirer des enseignants dans ces « établissements sensibles ». Dans cinq académies (Créteil, Versailles, Aix-Marseille, Lille et Lyon), les recteurs sont chargés d'identifier environ quatre-vingt collèges ou lycées « sensibles ». L'objectif recherché par le ministère est d'attirer vers ces établissements des enseignants « volontaires et motivés » et de « stabiliser les équipes éducatives ». Ainsi, pour la rentrée 1993 est organisé « un mouvement particulier, sur postes à profil »<sup>4</sup>. Deux notes de service confirment cette annonce. La première<sup>5</sup> concerne les avantages financiers et le cumul de points nécessaires aux mutations dont bénéficieront les enseignants qui se proposent de travailler dans ces établissements. Plus ils restent longtemps dans un même établissement sensible, plus leur nombre de points augmente, de sorte qu'au bout de trois ou quatre années dans un même poste, ils peuvent accéder à des établissements que jusque là seuls des enseignants comptant des dizaines d'années d'ancienneté pouvaient convoiter. Certes, la formule est attrayante mais elle pourrait faire l'objet de vives critiques car elle porte atteinte dans une certaine mesure à « la sacro-sainte équité » des recrutements, des mutations et des promotions. On ne constate pourtant dans la presse syndicale que très peu d'échos défavorables de la part des syndicats, probablement trop occupés à gérer une crise ouverte au sein de la FEN. Il n'empêche que ces mesures d'incitation n'attirent que peu de monde à tel point qu'une seconde note de service<sup>6</sup>, en mars 1993 rappelle les avantages que peut procurer une affectation en « zone sensible ».

Cette création d'une nouvelle catégorie d'établissements dits « sensibles » est menée avec prudence et discrétion. Il faut certes montrer aux enseignants, aux parents d'élèves et à

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> En annexe de la circulaire est proposé un tableau de bord statistique mensuel qui comprend des indicateurs tels le racket, la dégradation des biens, la violence à l'égard des personnes...

<sup>4</sup> *Le Monde* du 28-05-1992, *op. cit.*

<sup>5</sup> NDS N°92-307 du 29-10-1992, « Organisation du mouvement dans les établissements sensibles de personnel enseignant et d'éducation à la rentrée 1993 », BOEN N° 42, 5-11-1992.

<sup>6</sup> NDS N° 93-123 du 23-02-1993, « Organisation d'un mouvement dans les établissements sensibles, de personnel enseignant et d'éducation à la rentrée 1993 », BOEN N°9, 4-03-1993.

l'opinion publique que des mesures sont prises, mais sans sombrer dans la « tentation sécuritaire ». Le quotidien *Le Monde* rappelle que : « Le risque est grand, à vouloir soigner ce mal circonscrit par des mesures générales et spectaculaires, de renforcer les inquiétudes, voire la psychose des uns et des autres, de stigmatiser tel ou tel établissement, de pointer tel ou tel élève »<sup>1</sup>.

Le traitement de ce problème doit alors faire l'objet de mesures discrètes. Les avantages accordés aux enseignants, les moyens supplémentaires<sup>2</sup> mis à disposition des chefs d'établissement, comme par exemple des personnels ATOS, des enseignants d'EPS (Education physique et sportive), des médecins scolaires, parfois même des appelés du contingent et des dotations horaires augmentées de 10% doivent être rendus publics mais avec discrétion, afin que n'enfle pas la rumeur déjà agitée par l'extrême droite.

Cette mesure manifeste à l'évidence la volonté d'aider certains établissements en difficulté. Pour autant, peut-on considérer qu'elle relève du processus de démocratisation de l'enseignement secondaire ? Il n'est plus question, comme c'était le cas pour les ZEP, de « donner plus à ceux qui ont moins », mais de colmater les brèches. Ces mesures se limitent à assurer une sécurité minimale afin que soit rendue possible une vie normale dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire.

La manière dont Jack Lang fait face à cette situation est nouvelle. Elle constitue une étape importante dans la prise en compte par l'école de son environnement. Si elle ne soulève pas de grands débats, il est une autre mesure qui ne laisse pas dans l'indifférence les syndicats et les partis politiques. Il s'agit de l'épineuse question des rapports entre l'Etat et les établissements privés d'enseignement.

## Les accords Lang-Cloupet

En décembre 1991, Lionel Jospin avait décidé d'accorder à l'enseignement catholique 1,8 milliard de francs, étalé sur six ans au titre des arriérés du forfait d'externat. Cette somme représente la participation de l'Etat aux dépenses de rémunération des personnels non enseignants afférentes à l'externat des établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat d'association.

---

<sup>1</sup> « A l'école de la sécurité », *Le Monde*, 28-05-1992.

<sup>2</sup> Circulaire N°93-157 du 16-03-1993, « Moyens supplémentaires pour les établissements sensibles », BOEN N°12, 25-03-1993.

Une étude réalisée en 1986 dans le cadre de la « Commission du forfait d'externat » qui associait des représentants des établissements d'enseignement privé et de l'administration pour déterminer le coût de référence avait conclu à un accord de 723 MF. Ce retard avait été résorbé en trois ans. Mais la FNOGEC (Fédération nationale des organismes de gestion de l'enseignement catholique), jugeant cette compensation insuffisante parce qu'elle ne prenait pas en compte le coût équivalent d'un élève dans l'enseignement public, avait fait un recours devant le Conseil d'Etat concernant tous les arrêtés fixant les taux du forfait d'externat, depuis 1983. En effet, la loi<sup>1</sup> votée à l'issue de l'échec du SPULEN, sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, dans son article 27-5, mentionnait que « la contribution de l'Etat est calculée par rapport aux dépenses correspondantes de rémunération des personnels non enseignants afférentes à l'externat » et que l'Etat compensait la contribution des départements et régions pour les dépenses de fonctionnement matériel. « Elle est égale au coût moyen correspondant à un élève externe ». Le Conseil d'Etat, dans un premier temps, en 1987, avait rendu un jugement en faveur de la FNOGEC pour la période 1982-1983.

Mais Lionel Jospin avait refusé de régler cette dette. Bernard Cieutat, directeur général des finances et du contrôle de gestion, dans une note adressée au directeur de cabinet de Lionel Jospin confirmait pourtant : « L'Etat n'a pas exécuté ce jugement, en considérant que la remise à niveau effectuée en trois ans présentait déjà une charge importante pour les finances publiques »<sup>2</sup>. Il avait fait remarquer que le Conseil d'Etat confirmait ce jugement pour toutes les années s'étalant de 1983 à 1990 dans l'arrêt du 12 avril 1991, « au motif que n'avait pas été recherché, pour l'année en cause, le coût moyen d'un externe dans les établissements publics »<sup>3</sup>. L'Etat était sommé de verser au titre des arriérés du forfait d'externat 5 milliards de francs.

Les négociations s'étaient engagées entre le ministre et les partenaires de l'enseignement privé. La somme avait finalement été ramenée à 1,8 milliards de francs. D'après le quotidien *Le Monde*, Lionel Jospin, « fort d'avoir accordé la plus importante somme jamais mise à disposition par un gouvernement à l'enseignement privé, avait délibérément écarté le volet social de ses revendications... ». Mais le quotidien ajoute : « Ce volet avait conditionné, aux yeux des responsables catholiques, la réduction de leur prétention

---

<sup>1</sup> Loi N° 85-97 du 25-01-1985 modifiant et complétant la loi N° 83-663 du 22-07-1983, *op. cit.*

<sup>2</sup> « Note à M. le directeur de cabinet. Objet : contentieux relatif au taux du forfait d'externat pour les années 1982-1983 à 1988-1989 », 12-06-1991. DGF 13/JB/ FG/ N° 91 0444. C 19930637.

<sup>3</sup> *Ibid.*

sur le montant total des arriérés, ceux-ci ayant été évalués à 4 ou 5 milliards de francs »<sup>1</sup>. Il convient alors de clarifier ce qui peut sembler contradictoire entre ces deux affirmations.

En effet, Lionel Jospin n'avait pas cédé sur certaines revendications des représentants des établissements privés, formulées au nom « du principe de parité » avec les établissements publics, recommandé par « l'esprit » des lois Debré et Guerneur. Le CNAL refuse d'ailleurs toute formulation en ces termes. S'adressant plus tard à Jack Lang, il s'étonne de l'utilisation de la notion de « parité » : « La notion ne figure dans aucun texte de loi [...] Nous avons été également très surpris de vous voir, vous-même, utiliser cette formulation dans la réponse faite à M. de Rohan... »<sup>2</sup>. Lionel Jospin, plus proche probablement de cette interprétation du CNAL, n'avait donc répondu que de manière parcellaire à ces revendications.

C'est ce que nous enseigne une note de Bernard Cieutat, directeur général des finances et du contrôle de gestion, adressée à Gérard Metoudi, directeur de cabinet de Lionel Jospin. La prise en charge des documentalistes de l'enseignement privé avait été acceptée par le ministre. Mais, au sujet de la formation des maîtres, le ministre avait tranché « en faveur d'un statu quo, éventuellement amélioré ». Les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) venant à peine d'être mis en place, il convenait d'attendre les premières évaluations avant de se prononcer. Il avait écarté « la création d'un concours externe pour le recrutement des enseignants des établissements privés du second degré »<sup>3</sup>. Une proposition devait être faite à propos des modes de promotion, sur des échelles de titulaires, des maîtres des établissements privés sous contrat. Les directeurs d'école ne pouvaient pas voir leur rémunération prise en charge par l'Etat à l'exception de leur charge d'enseignement. Une telle décision se serait heurtée à l'obstacle de l'illégalité. Les psychologues scolaires ne pouvaient pas non plus être pris en charge par l'Etat.

Ainsi, les négociations avaient bien été entamées, mais sous la contrainte. Olivier Schrameck, directeur de cabinet de Lionel Jospin, avait, par une lettre du 31 octobre 1990<sup>4</sup>, indiqué au secrétaire général de l'enseignement catholique, « son accord pour engager les discussions », en échange d'une renonciation à « un recours en astreinte » (de 10 000 francs par jour) devant le Conseil d'Etat pour les retards accumulés dans le paiement des arriérés. Gérard Metoudi, nouveau directeur de cabinet du ministre depuis le 22 mai 1991, qui doit

---

<sup>1</sup> « L'accord entre l'Etat et l'enseignement catholique », *Le Monde*, 14-06-1992.

<sup>2</sup> « Lettre du CNAL à M. le Ministre d'Etat », 21-05-1992. CAB 10/ N° 164. C : 19930650.

<sup>3</sup> « Note à l'attention de M. Gérard Metoudi, directeur de cabinet du ministre d'Etat : objet : dossiers en instance sur l'enseignement privé », 19-06-1991, C : 19930637.

<sup>4</sup> Cette lettre est citée dans la note précédente.

mener une partie des négociations avec les représentants des établissements privés est donc lié par cet engagement. Engagement que se charge de lui rappeler Bernard Cieutat, directeur général des finances, apparemment très présent dans les négociations.

De nombreuses contraintes pèsent donc sur les conditions de la négociation et sur les décisions du ministre. Certaines sont liées aux possibilités qu'offre le budget, d'autres relèvent du cadre législatif. Lionel Jospin ne peut financer ce que la loi ne lui permet pas de financer. La charge de direction ne relève ni du forfait d'externat, ni de l'enseignement que l'Etat se doit de prendre en charge. Dans la limite de ces contraintes, Lionel Jospin traite néanmoins le problème selon ses convictions propres.

Ainsi engagées, les négociations étaient en passe d'aboutir. Un accord était sur le point d'être signé entre Lionel Jospin et le Père Max Cloupet, secrétaire général de l'enseignement catholique, en avril 1992. Mais un point d'achoppement résidait dans la volonté d'abroger la loi Falloux que l'UNAPEL (Union nationale des parents d'élèves de l'enseignement libre) posait comme une condition *sine qua non* à la signature. En effet, le forfait d'externat concerne les dépenses de fonctionnement prises en charge par l'Etat, depuis la loi Debré. Mais les règles fixant les dépenses d'investissement pour le second degré restent toujours soumises à cette loi de 1850 que les partisans les plus audacieux du secteur privé, dont l'UNAPEL, voudraient modifier ou abolir. Le père Cloupet et Lionel Jospin n'eurent pas le temps de signer cet accord.

Jack Lang, le 2 avril 1992, est nommé ministre de l'Education nationale et de la Culture. Il ne revient pas sur ce chiffre de 1,8 milliards et il entend le faire approuver par voie législative. De plus, il s'engage sur « le versant social ». La formation et le recrutement des maîtres du premier degré à partir de 1993 et du second degré à partir de 1994 doivent être mis « à parité » avec le secteur public. Les enseignants du privé doivent pouvoir ainsi accéder aux échelles de rémunération des corps enseignants du public. Le gouvernement s'engage par ailleurs à prendre en charge progressivement un système de décharges d'heures d'enseignement pour les directeurs des écoles privées, afin d'aligner leur statut sur ceux du public. Enfin, l'Etat s'engage à payer sa part dans les retraites des enseignants du privé. En outre, le quotidien *Le Monde*<sup>1</sup> signale que les documentalistes du privé voient leur financement, à partir de 1993, pris en charge par l'Etat, alors qu'aucune législation n'en mentionne l'obligation. Sur ce point, notons que le quotidien n'a peut-être pas eu écho de

---

<sup>1</sup> *Le Monde*, 14-06-1992, *op. cit.*

l'engagement financier dont témoigne la note de Bernard Cieutat à Gérard Metoudi ? Celle-ci atteste qu'une partie du budget était consacrée à cette prise en charge.

En contrepartie de ces mesures dont le coût, « modeste »<sup>1</sup> selon le ministère, est évalué à moins de 700 millions de francs sur trois ans, Jack Lang a obtenu des organismes de gestion de l'enseignement catholique (OGEC) qu'ils s'engagent à renoncer à toute action contentieuse relative aux arriérés du forfait d'externat. Le versement sur six ans de 1,8 milliard de francs est alors conclu pour « tirer un trait sur le passé »<sup>2</sup>.

Du côté de l'enseignement catholique, le père Max Cloupet constate : « Un dialogue s'est renoué. Un dialogue exigeant, qui nous pousse à formuler, nous aussi, d'autres propositions »<sup>3</sup>. Subsiste en effet, dans l'ombre de ce protocole, cette autre pomme de discorde qu'est la question du financement par les collectivités locales des investissements immobiliers des établissements privés. Malgré quelques arrêts du Conseil d'Etat qui étendent certains devoirs des collectivités locales – notamment pour les régions de financer les dépenses d'investissement des lycées (dans la limite des 10% du budget global de ces dépenses comme la loi Falloux l'exige) et pour les collectivités locales de procurer des locaux aux établissements privés à la condition que ces locaux soient « existants » - la loi Falloux est toujours en vigueur.

Philippe Toussaint, président de l'UNAPEL ( Union nationale des parents d'élèves de l'enseignement libre), semble plus revendicatif à ce sujet que le Père Max Cloupet. Ainsi, après une première rencontre avec Jack Lang, Philippe Toussaint affirme : « Jack Lang a repris le chiffre de 1,8 milliard de francs sans aucune autre concession pour le reste des problèmes en suspens. Il faut aussi régler le problème de l'aide des collectivités locales. Chaque jour élargit l'écart entre le public et le privé, et on demande aux parents du privé de payer la différence. Ce sont les familles modestes qui sont les plus défavorisées. D'où le risque de créer une école des riches dont nous ne voulons pas »<sup>4</sup>. Malgré ces interventions sévères du président de l'UNAPEL qui irritent le Père Max Cloupet, un accord est signé le 13 juin 1992. Il doit être entériné par l'Assemblée nationale.

Le 27 juin 1992, les mesures sont adoptées au milieu d'un ensemble de dispositions sans véritable unité. Jack Lang lui-même dit de ce projet de loi « portant diverses

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « Philippe Toussaint. L'Etat doit payer sa dette », *Le quotidien de Paris*, 11-05-1992. C : 19930650. Art 3.



dispositions » qu'il est « un manteau d'Arlequin »<sup>1</sup>. Mais il présente l'avantage de permettre à chacun d'y trouver matière à contentement. Ainsi, la gauche applaudit « la validation d'acquis professionnels qui peuvent être pris en compte pour justifier une partie des connaissances pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur ». Il s'agit selon Jean-Paul Bret, député socialiste du Rhône, d'une « étape importante de la démocratisation de notre enseignement secondaire et supérieur »<sup>2</sup>. La droite, quant à elle, se félicite aussi de cette avancée. Bruno Bourg-Broc, député RPR de la Marne, s'est réjoui de la « reconnaissance de la contribution de l'enseignement privé au système éducatif ». Plus loin, s'adressant au ministre de l'Education nationale, à propos de l'abrogation de la loi Falloux, il ajoute non sans ironie : « Je ne sais pas pourquoi j'ai l'impression, monsieur le ministre que vous aimeriez entrer dans l'histoire. Ne laissez pas passer le destin »<sup>3</sup>.

Cependant, certains socialistes et les communistes s'inquiètent de cette reconnaissance. Bernard Derosier, député socialiste du Nord, affirme que « l'étape franchie ne correspond pas à ses vœux [...] J'avoue comprendre la déception de ceux qui redoutent que donner plus à l'enseignement privé ne signifie donner moins à l'enseignement public [...] Mais la réalité est là [...] Nous devons en tenir compte »<sup>4</sup>. Georges Hage, député communiste du Nord, remarque « l'existence d'un service d'Education nationale propre à accentuer les inégalités »<sup>5</sup>.

Les syndicats, le 11 janvier 1993, réagissent assez négativement à ce qui apparaît comme « un bastion de laïcité qui s'effondre »<sup>6</sup>, après que l'accord sur la formation des maîtres est entériné. Le SE-FEN, composé en partie des anciens membres de tendance UID du SNI-PEGC et du SNES, après la scission de la FEN en 1992, se révèle être le plus récalcitrant à l'égard de ces mesures : « M. Lang est un bon ministre de l'enseignement catholique [...] Imperturbablement, le lobby confessionnel poursuit son objectif, qui est de conquérir la totale parité des financements pour conduire sa propre politique et sans les contraintes que doit s'imposer le service public »<sup>7</sup>. Le SNES relève « l'amélioration de la situation des personnels de l'enseignement privé, tout en estimant que les charges des IUFM seront alourdies »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> « L'Assemblée nationale a entériné l'accord entre l'Etat et l'enseignement catholique », *Le Monde*, 27-06-1992.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> « La fin d'un mythe », *Le Monde*, 12-01-1993.

<sup>7</sup> « Le syndicat des enseignants s'en prend à M. Jack Lang et au lobby confessionnel », *Le Monde*, 13-01-1993.

<sup>8</sup> *Ibid.*

Telles sont les réactions des partis politiques et des syndicats. Mais, en dehors de leurs réactions, comment ces mesures ont-elles été interprétées ?

L'Etat fait un pas de plus en direction des établissements privés ou peut-être les établissements privés se laissent-ils gagner par un plus grand contrôle de l'Etat. Il est en effet possible de voir dans ces mesures « le caractère propre » des établissements privés s'étioler et ces derniers être progressivement assimilés à des établissements publics. Mais on peut aussi y voir l'Etat renouvelant sa confiance à un organisme privé qui participe du « service public », dans le droit fil de la loi Debré. En ce sens, Jean-Michel Dumay, dans le quotidien *Le Monde*<sup>1</sup>, dit de Jack Lang qu'il est « le défenseur de l'esprit de service public au delà du seul service public ».

Pour les défenseurs du secteur privé, il ne fait aucun doute que la participation des établissements privés au service public d'éducation est de nature à permettre la démocratisation de l'enseignement secondaire, cela au sens le plus strict de la démocratisation qualitative. Un simple témoignage peut permettre d'étayer cette affirmation. Il s'agit des propos de M. Girard, secrétaire adjoint de l'enseignement catholique, qu'il livre dans une revue de l'enseignement technique et professionnel privé: « L'école française, héritière du rationalisme, lui-même très français, fonctionne toujours, ou j'allais dire dysfonctionne, comme une institution qui isole l'individu en formation de la société qui le forme [...] Résultat de cette option éducative, la raison est devenue les mathématiques. Oui, cela concourt à la raison sans aucun doute, mais les mathématiques sont devenues l'élitisme, le système de reproduction du pouvoir [...] C'est la relégation d'élèves et de filières qui ont le défaut de ne pas ressembler à la culture dominante de notre pays. C'est l'obligation pour nous, enseignement technique, de pratiquer des pédagogies correctives parce que l'on n'a pas réussi dans l'enseignement primaire ; alors que ces pédagogies ne devraient pas relever entièrement de notre secteur ». Le secrétaire entend montrer le concours de l'enseignement catholique à la démocratisation de l'enseignement secondaire. Il offre, de son point de vue, une possibilité de diversification de l'enseignement face à l'école publique qu'il juge monolithique et guidée par un rationalisme écrasant. Mais il remarque aussi quelques progrès dans l'enseignement public dès lors que celui-ci s'inspire des principes qui sous-tendent le fonctionnement de l'enseignement catholique : « On peut se dire : c'est quand même fantastique qu'enfin l'éducation nationale s'inspire un peu de nous, un peu de l'effort global de l'enseignement catholique : on y voit la centration sur l'élève, les communautés éducatives ; les projets

---

<sup>1</sup> « La fin de la guerre ? », *Le Monde*, 14-06-1992.

d'établissement [...] Cette rencontre culturelle devrait nous réjouir, s'il y avait véritablement rencontre et non seulement rachat de licence. Quand je dis rachat, c'est mal payé »<sup>1</sup>. On peut remarquer que l'enseignement catholique considère sa propre participation à la démocratisation qualitative de l'enseignement secondaire comme essentielle. De surcroît, il revendique une certaine paternité quant aux innovations que l'enseignement public met en place.

Par ailleurs, le fait que des établissements privés conservant leur « caractère propre » participent au service public d'éducation, paraît relever de la « modernité politique ». Ils concourent en effet à un processus de démocratisation dans son acception large car c'est bien une particularité qu'ils entendent défendre et une certaine liberté qu'ils offrent aux usagers. Il faut remarquer que les parlementaires de gauche semblent plus sensibles à la menace qui pèse sur le principe d'égalité. Le financement de cette liberté par l'Etat résonne comme une mise en danger du service public qui seul peut être garant de l'égalité.

A l'occasion de ces accords entre l'Etat et les établissements privés, Jack Lang se pose en défenseur des libertés. Il se situe dans la même logique que celle qui l'avait guidé lors de la rénovation du baccalauréat. Un autre événement vient d'ailleurs confirmer la persévérance du ministre du ministre dans cette voie. Il va tenter de promouvoir, avec une certaine détermination, les langues et cultures régionales.

## Les langues régionales

La tentative de promotion des langues régionales n'est pas inaugurée par Jack Lang. Cependant, sous son ministère, elle prend un caractère particulier, en raison du processus de construction de l'Europe et de l'adoption par le Conseil de l'Europe, le 5 novembre 1992, de la « Charte européenne des langues régionales et minoritaires », au nom d'une « Europe fondée sur le principe de la démocratie et de la diversité culturelle ».

Il convient de rappeler rapidement l'histoire du rapport des langues régionales au système éducatif. La loi « Deixonne » du 11 janvier 1951 permet l'enseignement des langues et dialectes locaux. Elle jette les bases de diplômes d'études supérieures en langues et cultures régionales mais elle ne concerne, dans un premier temps, que les zones d'influence du breton,

---

<sup>1</sup> « Assemblée générale 1990 », *Formation professionnelle* N° 66, 1-12-1990. Extrait joint à une note d'un administrateur civil, Eric Barraut, à l'attention de Bernard Cieutat, directeur général des finances et du contrôle de gestion. ( Note du 27-12-1990). CA : 19930637.

du basque, du catalan et de la langue occitane. En 1974, le corse s'ajoute à ces langues. Il faut remarquer que la Vème République, à ses débuts, n'est pas favorable à cet enseignement<sup>1</sup>.

Le *Plan socialiste pour l'éducation* entend redonner un nouveau souffle à l'enseignement des langues régionales. Ainsi peut-on lire dans ce plan : « L'unité de la nation française est aujourd'hui réalisée et les menaces qui semblent parfois peser sur elle sont le résultat d'un excès et non d'un défaut de centralisation. Ce constat n'est pas contradictoire avec une renaissance et un développement de l'idée régionale qui s'observe dans la jeunesse. Aujourd'hui la jeunesse refuse un certain nombre de pseudo-fatalités telles que la nécessaire mobilité de la main d'œuvre prônée par le patronat, le gouvernement et un fort courant technocratique. Vivre et travailler au pays devient une revendication de plus en plus populaire [...] La loi de 1951 n'est plus qu'un paravent à l'abri duquel se poursuit la destruction de nos cultures de France. Le procédé est indigne d'un pays de grande civilisation. L'inventaire des mesures prises depuis 1958 démontre qu'il s'agit de concessions limitées (par exemple validation des points au-dessus de la moyenne), prises sous la pression de multiples associations. Ladrerie et mesquinerie ont marqué en ce domaine le comportement des responsables ministériels [...] Un gouvernement de gauche se doit de mettre fin au temps du mépris ou de l'oubli [...] Le thème régional ne constituera pas un placage adopté à titre d'ornement [...] mais il fera partie intégrante de la plupart des matières obligatoires [...] L'apprentissage des langues minoritaires restera volontaire, mais dans les aires d'influence reconnue, tout enfant, à quelque cycle qu'il appartienne, qui voudra apprendre ou se perfectionner dans une langue minoritaire devra en obtenir les moyens [...] Les maîtres, soit au stade initial, soit au niveau continué, recevront une formation adaptée... »<sup>2</sup>.

Alain Savary, dans une circulaire de juin 1982<sup>3</sup>, rend un certain espoir aux partisans de l'enseignement des langues régionales. Cet enseignement doit être considéré comme « une matière spécifique et non comme une matière marginale ». Il doit être pris en charge par l'Etat et bénéficier d'un véritable statut dans l'Education nationale même si les collectivités locales participent au développement de ces langues. La circulaire permet un enseignement d'une à trois heures, fondé sur le volontariat des élèves et des enseignants. Jean-Pierre Chevènement n'est pas favorable à cet enseignement même si à la demande expresse du président de la République, il met en place un CAPES de breton. Il faut attendre Lionel Jospin pour qu'un CAPES de corse soit mis en place en 1989, puis un CAPES de catalan et d'occitan en 1991.

---

<sup>1</sup> LELIEVRE Claude, *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, Paris, ESF, 2002.

<sup>2</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLIOT Roger, 1978, *op. cit.* pages 86 et 87.

<sup>3</sup> Circulaire N° 82-261 du 21-06-1982, « L'enseignement des langues et cultures régionales dans le service public de l'Education nationale », BOEN N°6 du 1-07-1982.

Mais c'est Jack Lang, européen convaincu, qui s'engage de la manière la plus visible dans ce développement des langues régionales. Se présentant en « défenseur de la diversité », il annonce, le 24 novembre 1992, la création de « plans académiques de développement de l'enseignement des langues et cultures de France »<sup>1</sup>. Puis, en 1992, il crée un CAPES de basque et un CAPES d'allemand « mention alsacien ». La possibilité est proposée aux candidats au brevet des collèges dès 1993 de présenter une épreuve de langue régionale. Au lycée, les langues régionales peuvent faire partie des enseignements optionnels. Or ce caractère optionnel pose problème. Peut-on véritablement, en conservant un caractère optionnel à cet enseignement, lui permettre de se développer ? Quelles sont par ailleurs les conditions dans lesquelles le ministre peut mener à terme ce vœu qui lui est cher ?

Le 5 novembre 1992, le Conseil de l'Europe adopte une « Charte européenne des langues régionales et minoritaires » au nom d'une Europe fondée sur le principe de la démocratie et de la diversité culturelle ». Le préambule déclare « imprescriptible » le droit à la pratique des langues régionales « dans la vie publique et privée ». Il s'agit de s'engager à assurer la promotion résolue des langues régionales et minoritaires afin de les sauvegarder ». Il n'est alors pas question pour la France de s'engager dans cette voie. L'identité républicaine et l'égalité des citoyens qui sont inscrites dans la Constitution seraient mises en cause. Contrairement aux autres pays de la Communauté européenne, la France ne signe pas la Charte. Ce qui conduit Jack Lang à dénoncer la contradiction entre l'action menée en faveur des langues régionales et le refus de la France de signer.

La France, de ce point de vue, est non seulement liée par sa Constitution, mais aussi par son passé. De part et d'autre, chez les laudateurs de cet enseignement comme chez ses détracteurs, une certaine mythologie agit en profondeur et tend à paralyser toute analyse plus rationnelle de ce problème. Cette mythologie, Jean-François Chanet<sup>2</sup> tente de la nuancer. En effet, l'auteur montre que le « hussard de la République » n'a pas été le fossoyeur violent des langues et cultures régionales auquel les républicains rendent hommage en célébrant sa participation à l'institution de la République et que les régionalistes dénoncent, regrettant jusqu'à nos jours, la perte d'une partie du patrimoine français. L'articulation entre le « local » et le « national » y fut probablement plus subtile, le local ayant constitué un outil pédagogique ou un appui pour permettre un dépassement souhaité vers une culture universelle. La patience

---

<sup>1</sup> LELIEVRE Claude, 2002, *op. cit.* page 182.

<sup>2</sup> CHANET Jean-François, « Pédagogie républicaine, sentiment d'appartenance locale et lien national de Jules Ferry à Jean Zay » in *Culture républicaine, citoyenneté et lien social*, ss la dir. de LECOMTE Jean-Michel et SYLVESTRE Jean-Pierre, Acte du colloque de Dijon, 8 et 9 octobre 1996, 28 et 29 mai 1997, 1997, pages 85 à 96.

du « hussard de la République » semble avoir été la caractéristique essentielle de ses actions. Toutefois, cette mythologie semble toujours servir de fondement aux deux camps opposés dans ce combat pour l'enseignement des langues régionales. La question actuellement débattue, si elle se doit d'être éclairée par l'existence de ces imaginaires collectifs, semble revêtir une forme plus complexe. Quel est l'enjeu de cette question des langues et cultures régionales dans le cadre d'une réflexion sur la démocratisation ?

Nous avons mentionné que le respect des particularités culturelles occupait une place prépondérante dans le processus de démocratisation caractéristique de la modernité politique. Ce principe s'opposait à l'universalité de la culture qui devait être dispensée par l'école afin de permettre de « faire société »<sup>1</sup>. Mais un phénomène nouveau est ici notable. La construction européenne invite la France à renoncer non seulement à sa tradition, mais probablement à modifier sa Constitution. Les décisions ultérieures du Conseil d'Etat et du Conseil constitutionnel montrent que cette question est liée à des enjeux politiques concernant la nature de la démocratie française dont les fondements se trouvent dans la Constitution de la Vème République. L'avis du Conseil constitutionnel du 15 juin 1996 est le suivant : « La Charte, en ce qu'elle confère des droits spécifiques à des locuteurs de langues régionales ou minoritaires, à l'intérieur des territoires dans lesquels ces langues sont pratiquées, porte atteinte au principe constitutionnel d'égalité devant la loi et d'unicité du peuple français ». Celui du Conseil d'Etat du 24 septembre 1996 : « L'adoption de la Charte se heurte [...] au principe constitutionnel selon lequel le français est la langue de la République, qui s'oppose à l'usage des langues minoritaires dans les domaines de la justice et de l'administration »<sup>2</sup>. Plus tard encore, toujours concernant l'adhésion à cette Charte, dans une décision du 16 juin 1999, le Conseil constitutionnel confirme ce nécessaire respect de la Constitution. Il rappelle que « les principes constitutionnels d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi et d'unicité du peuple français [...] s'opposent à ce que soient reconnus des droits collectifs à quelque groupe que ce soit, défini par une communauté d'origine, de culture de langue ou de croyance »<sup>3</sup>. Une modification de la Constitution s'avère être nécessaire. Mais le processus est lourd. Le président de la République sur proposition du Premier ministre doit saisir le Parlement réuni en Congrès qui doit approuver à la majorité qualifiée des trois cinquièmes la modification. Jacques Chirac, pas plus que François Mitterrand, ne se risquera à provoquer un tel bouleversement.

---

<sup>1</sup> SCHNAPPER Dominique, 2002, *op. cit.*

<sup>2</sup> Cité dans LELIEVRE Claude, 2002, *op. cit.* page 186.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 188.

Certes, cette question de l'enseignement des langues régionales cristallise un débat qui s'étend bien au-delà des frontières de l'école. Elle interroge les choix de société à venir. En ce qui concerne plus particulièrement l'école, elle questionne sa mission qui consiste à intégrer professionnellement et socialement les futurs adultes dans la société. Claude Allègre, plus tard, à l'occasion d'un second ministère de Jack Lang à l'Education nationale, pose le problème de manière très pragmatique : « [Jack Lang] veut former de bergers bretons alors que nous avons besoin d'informaticiens parlant anglais »<sup>1</sup>.

On comprend dès lors que cet enseignement des langues régionales, s'il affecte les caractéristiques de la démocratie française, semble du point de la démocratisation qualitative d'un intérêt moindre. Bien que les mesures en faveur ou en défaveur de cet enseignement puissent avoir des incidences sur la lutte contre les déterminismes sociaux – on pourrait imaginer qu'il s'agit pour l'école de considérer l'élève tel qu'il est, avec ses caractéristiques propres, en un mot le « mettre au centre » -, elles semblent difficiles à évaluer. C'est la raison pour laquelle nous ne reprendrons pas ce thème dans la troisième partie de notre travail. Notons simplement que ce respect des particularités et identités culturelles, parce qu'il a un coût tant au niveau du recrutement et de la formation des enseignants que du nombre d'heures à assurer, est, à moyens constants, un choix qui peut se faire au détriment d'autres actions plus déterminantes en matière d'échec scolaire. Quand bien même les élèves défavorisés seraient ceux dont les parents défendent une certaine identité culturelle, ne faudrait-il pas appréhender cette question en d'autres termes. Un repli excessif sur une identité culturelle peut-il permettre aux élèves une ouverture sur les réalités nationales et mondiales ? Le respect des identités culturelles et la sauvegarde d'un patrimoine auxquels sont attachés quelques protagonistes du système éducatif est-il compatible avec une lutte pour l'égalité des chances à l'école ? D'autant plus que l'on sait qu'ils représentent un certain effort financier et qu'ils renvoient à des questions qui, selon Claude Allègre<sup>2</sup>, d'une part ne sont pas du domaine de compétence de l'Etat, d'autre part, laissent dans l'ombre des questions plus essentielles. En d'autres termes moins nuancés, l'école ne s'égarerait-elle pas à débattre de ces questions finalement secondaires ?

Nous verrons, dans une dernière partie consacrée à la recherche des causes de l'échec de la démocratisation, que cet « égarement » est peut-être lié à cet échec. L'école n'ayant pas répondu à l'objectif de démocratisation qualitative, se fixerait désormais pour objectif premier de répondre à des attentes diverses des parents.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 184.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 184.

## Bilan

Nous avons donc retenu de la politique de Jack Lang la rénovation des lycées, la politique des ZEP, la création des zones sensibles, les accords Lang-Cloupet et la question des langues régionales.

Aussi anecdotiques que puissent paraître la question des filières proposées dans le lycée, la discussion au sujet des options et des modules, la quantité d'heures à laquelle chaque discipline est assujettie, la refonte du baccalauréat et la revalorisation du CAP, elles font l'objet de négociations très serrées. Leur mise en œuvre résulte d'un équilibre de forces en présence qui traduisent des conceptions de la démocratisation divergentes. La réussite du « lycée de masse », objet ultime de la démocratisation de l'enseignement secondaire, amorcée dans ce tournant que nous nous proposons d'étudier est sans aucun doute largement dépendante de cette mise en œuvre et cela jusque dans l'organisation détaillée des horaires, les aménagements des cours au sein de chaque classe et la mise en place du baccalauréat.

La formulation même des articles dans les textes réglementaires est l'aboutissement de négociations qui renvoient à des équilibres lourds de significations quant à l'option de la démocratisation choisie. La question du choix des modules par les élèves participe par exemple d'une conception très décentralisatrice, anti-autoritaire de la gestion des questions scolaires à laquelle le SGEN reste très attaché. C'est aussi l'optique de la « deuxième gauche », emmenée par Michel Rocard à laquelle nous avons déjà fait allusion. C'est aussi celle dont Pierre Rosanvallon<sup>1</sup> fait l'apologie en dénonçant les abus d'un Etat centralisé qui se prétendrait garant de l'intérêt général. L'intérêt des parents d'élèves, à travers les propos de Jean-Pierre Mailles qui voit dans « le projet d'établissement » le moyen de peser sur les décisions concernant l'école n'est pas non plus étranger à cette vision de la démocratisation de l'école. A l'inverse, le SNES, selon ses conceptions habituelles, reste un farouche partisan d'une démocratisation qui repose sur un traitement égalitaire des élèves, ce qui suppose un contrôle de l'Etat central par des textes législatifs et réglementaires tendant à limiter toute libéralisation du système.

Derrière ces questions d'horaires, de conceptions des enseignements se cachent donc des visions relativement différentes de la société. La manière dont tranche le ministre, tout en tendant à réaliser un équilibre entre ces différentes aspirations, est elle-même révélatrice de sa conception de la démocratisation. Si Jack Lang est habile négociateur, il n'en demeure pas

---

<sup>1</sup> ROSANVALLON Pierre, 2000, *op.cit.*



moins qu'en suivant pour partie les défenseurs d'une certaine liberté, notamment dans l'ouverture des options au nombre de trois pour la classe de seconde, dans l'ouverture des choix de celles-ci en classe de première et terminale, en tentant d'introduire le contrôle continu au baccalauréat, il opte en faveur d'un certain type de démocratisation. Une démocratisation plus proche du modèle anglo-saxon qui consiste à laisser participer les usagers à la gestion du système, la *democracy* à laquelle Jean-Louis Derouet<sup>1</sup> fait allusion. Certes, il sert aussi dans une certaine mesure les intérêts des élèves et de leurs familles, mais probablement des familles les plus averties. Sa politique semble privilégier la liberté au détriment d'une contrainte exercée par l'Etat qui pourrait être garant d'une certaine égalité. De ce fait, elle apparaît comme une forme de renoncement à la mise en œuvre d'une démocratisation qualitative qui s'appuierait davantage sur l'instauration d'une égalité réelle des usagers au sein de l'école. Or, concernant la réforme des lycées, seule la contrainte de l'Etat peut permettre d'atteindre cet objectif.

Les conditions dans lesquelles les accords Lang-Cloupet se réalisent confirment cette ouverture du ministre sur les aspirations des usagers. Claude Lelièvre et Christian Nique<sup>2</sup> se sont livrés à une étude de ces conditions et nous livrent une description des faits qui repose sur des entretiens avec les ministres Lionel Jospin et Jack Lang : « A la suite du remaniement ministériel, Lionel Jospin est remplacé par Jack Lang. François Mitterrand, qui sait que la discussion du projet de loi Jospin risque d'être houleuse à l'Assemblée nationale, fait demander au nouveau Premier ministre (Pierre Bérégovoy) d'être attentif à cette situation. Pour désamorcer les risques, Jack Lang fait savoir au Président qu'il serait prêt à accepter une révision de la loi Falloux. Le président, qui veut éviter la relance d'un conflit entre laïques et catholiques, ne donne pas son accord. Jack Lang lui fait une seconde proposition fin mai, mais la réponse reste la même. Jack Lang tente alors de reprendre le dialogue avec l'enseignement privé... »<sup>3</sup>. Le président de la République met un frein aux intentions du ministre prêt à lâcher du lest quant à la définition d'une laïcité qui a déjà perdu de son caractère radical. Le traitement de la question de la laïcité qui contribue à modeler le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire fait donc apparaître la position des forces en présence. La position du président de la République dans cet équilibre est largement déterminante. Ce dernier, veillant à ne pas donner au camp laïque des raisons de manifester son mécontentement, participe aussi à la définition des contours de la laïcité et par conséquent de

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, op. cit.

<sup>2</sup> LELIEVRE Claude et NIQUE Christian, *L'école des présidents, de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 325.

ceux de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Le ministre de l'éducation aurait été plus conciliant, il se situe dans une perspective plus libérale de la démocratisation de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne les ZEP (zones d'éducation prioritaire), il continue la politique de son prédécesseur. Il conserve cette modalité de mise en œuvre du principe de justice sociale qui repose sur « la discrimination positive », tout en apportant certaines régulations. Il s'agit de faire plus de place aux apprentissages afin de ne pas en rester à l'amélioration d'un climat d'établissement, et d'apporter une certaine reconnaissance aux enseignants. En ce sens, la démocratisation passe aussi par une augmentation des moyens consacrés à ce problème et par la relance d'un processus qui s'essouffle, l'absence de relance pouvant parfois être considérée comme un aveu d'abandon d'un projet. Jack Lang impose donc un budget plus important pour mener à bien cette politique et rappelle chacun à ses responsabilités dans la gestion, le suivi et l'évaluation des ZEP.

La configuration de la démocratisation pendant cette année marque donc une ouverture sur les particularismes et un renforcement de la liberté des usagers de l'école. La possibilité de choisir des options et le financement des établissements qui entendent garder « leur caractère propre » en sont des témoignages. En ce sens, cette démocratisation s'inscrit dans la ligne que défend Alain Touraine<sup>1</sup>, centrée sur la méfiance par rapport à un Etat qui contraint l'individu et sur la volonté de libérer cet individu pour qu'il devienne un sujet. Certes, selon l'auteur, un équilibre doit être trouvé entre la nécessité de la loi qui garantit une certaine égalité dans la société et le respect des libertés et particularités, mais sans aucun doute, le primat est donné à l'individu. Ainsi, peut-être sans porter aussi loin le culte de l'individu, Jack Lang est le ministre de gauche qui s'inscrit le plus nettement dans cette volonté de respecter les particularismes et les libertés.

La configuration de la démocratisation, sous ce ministère, se caractérise donc par un certain regain de liberté des usagers, de respect des particularismes au détriment d'une contrainte exercée par l'Etat garante de l'égalité et de l'universalité des valeurs défendue par les établissements publics. La démocratisation qualitative peut, dans les principes et les convictions qui la portent, s'en trouver affectée. Cependant, force est de constater que le ministre est aussi largement contraint par le contexte, qu'il s'agisse des usagers ou de certains syndicats dont le SNES et le SNALC qui sont les opposants les plus vigoureux aux propositions de Lionel Jospin. En ce sens, Jack Lang apparaît comme un ministre pacificateur.

---

<sup>1</sup> TOURAINE Alain, *Qu'est-ce que la démocratie ?*, Paris, Seuil, 1994.

Ses qualités d'homme de communication et de dialogue ont probablement contribué à faire de lui l'homme d'une situation singulière. A un an des élections législatives, n'était-il pas souhaitable pour le gouvernement nouvellement nommé d'être le plus consensuel possible, même si l'objectif de démocratisation qualitative s'en trouve quelque peu affecté ?

## Le ministère de François Bayrou

### Contexte

Les élections législatives de mars 1993 consacrent la victoire de l'union de la droite. La droite, à elle seule, dispose de 485 sièges sur 577 (UDF : 207 ; RPR : 242 ; Divers droite : 36), le groupe socialiste de 68 et le groupe communiste de 24<sup>1</sup>. Il s'agit donc d'une victoire écrasante, ce qui dans un premier temps peut lui donner une certaine confiance et l'inciter à engager une politique audacieuse. RPR et UDF, rassemblés sous la bannière de « *l'Union pour la France* », sont appelés au gouvernement par le président de la République. Une seconde période de cohabitation s'installe entre un Président de la République socialiste et un gouvernement de droite. Le 29 mars 1993, Edouard Balladur (RPR) est nommé Premier ministre. Le 30 mars 1993, François Bayrou (UDF-CDS) est appelé au ministère de l'Éducation nationale.

Lors de la campagne pour ces élections, un document commun aux deux partis, *Le Projet de l'union pour la France*<sup>2</sup>, énonce les lignes directrices de la politique envisagée. En matière d'éducation, un titre ambitieux énonce les propositions suivantes : « Un enseignement efficace, une plus grande égalité des chances »<sup>3</sup>. Ce document, dans une analyse succincte, rappelle qu'une « scolarité réussie représente le meilleur passeport pour obtenir un emploi stable ». Puis, le constat de la diversité des publics d'élèves est mis en avant : « Tous les élèves ne sont pas identiques [...] En le niant, on décourage les plus faibles et on pénalise les meilleurs »<sup>4</sup>. Dès lors, une critique générale du système s'impose et des solutions sont proposées : « S'il y a crise de l'éducation, c'est parce que notre système est trop uniforme et trop centralisé. On ne le changera pas d'en haut, mais en introduisant à tous les niveaux des libertés nouvelles et en développant l'autonomie et le partenariat, l'Etat gardant la responsabilité des grandes orientations, de la définition générale des programmes et du contrôle de la qualification des enseignants »<sup>5</sup>.

Ces propositions sont alors déclinées selon plusieurs registres. Dans un premier chapitre, « donner plus de liberté et d'autonomie aux établissements », sont exposés les axes des mesures à venir : « assurer le libre choix des parents dans le cadre d'une évaluation

---

<sup>1</sup> Source Internet : Alain Célard, Tableaux de la vie politique.

<sup>2</sup> UDF, RPR, *Le projet de l'union pour la France*, Elections législatives mars 1993.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

transparente ; financer (pour les collectivités locales) équitablement les investissements des écoles privées et des écoles publiques ; développer l'autonomie des établissements en accordant plus de responsabilité au chef d'établissement dont la fonction sera revalorisée ; revaloriser la fonction d'enseignant en prenant en compte, dans la rémunération et les carrières, la diversité des conditions d'exercice et le dynamisme professionnel »<sup>1</sup>. Ainsi, les axes développés montrent-ils une continuité certaine avec la politique de René Monory. La liberté de choix pour les parents, des chefs d'établissement aux responsabilités et pouvoirs accrus, une autonomie plus importante des établissements sont des thèmes chers à la droite que le ministre René Monory s'est efforcé de mettre en œuvre, en rencontrant bien souvent l'opposition des syndicats, particulièrement du SNES, du SNI-PEGC et du SGEN.

Un second chapitre, « créer une véritable filière de l'enseignement professionnel et technique »<sup>2</sup>, rappelle la nécessité de trouver un métier pour chaque jeune Français. La solution privilégiée réside dans « l'apprentissage, qui permet une excellente insertion professionnelle et culturelle, et le développement de l'enseignement en alternance ». Peu de précisions sont données concernant les lycées professionnels. Cependant, on peut retenir que l'entreprise sera largement sollicitée en matière de formation : « Il est nécessaire d'encourager, par des dispositions fiscales et sociales puissamment incitatives, les entreprises, notamment les PMI et PME, à s'ouvrir à la formation professionnelle des jeunes et au développement de l'apprentissage. Pour amorcer ce nouvel élan des entreprises en faveur de la formation professionnelle, une partie des moyens dégagés par la baisse des cotisations familiales pourrait être mobilisée... ». En matière de formation professionnelle, l'originalité de ce projet tient dans le développement de l'apprentissage. Il s'agit de favoriser le recours aux centres de formations relevant du domaine privé.

## François Bayrou

François Bayrou dit de ses origines sociales qu'elles sont modestes<sup>3</sup>. Il a été boursier de l'Etat avant de devenir professeur agrégé de lettres. Puis il a débuté une carrière politique en tant que député des Pyrénées atlantiques et spécialiste des problèmes de formation à l'Assemblée nationale. En octobre 1987, il a été nommé président du groupe permanent de lutte contre l'illettrisme par Jacques Chirac, sur recommandation d'Adrien Zeller, secrétaire

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> BAYROU François, 1990-2000, *La décennie des mal-appris*, Paris, Flammarion, 1990.

d'Etat aux affaires sociales. Michel Rocard, en 1988, a renouvelé cette fonction. Il possède donc une certaine expérience du système éducatif et il ne méconnaît pas les problèmes qui l'affectent.

D'une manière générale, son analyse des dysfonctionnements de l'école n'est pas fondamentalement différente de celle des historiens, sociologues et hommes politiques de gauche. Il connaît et s'appuie sur les travaux d'un certain nombre d'entre eux, comme en témoigne un ouvrage qu'il publie en 1990, *La décennie des mal-appris*<sup>1</sup>. Antoine Prost, Alain Mingat et Marie Duru-Bellat, Christian Baudelot et Roger Establet... font partie de ses références. Il partage d'ailleurs un certain nombre d'analyses critiques avec ces spécialistes de l'éducation : « L'école de France, sous un discours égalitaire, systématique et ostentatoire, a obtenu un résultat social dramatique. Elle est désormais le conservatoire des hiérarchies figées [...] Elle reproduit ou accentue les handicaps de toutes les France désavantagées... »<sup>2</sup>. L'encylopédisme, la valorisation du travail intellectuel au détriment du travail manuel sont dénoncés. Le recours : « un véritable enseignement méthodique mettrait des chances à la disposition de tous les élèves »<sup>3</sup>. Le futur ministre exprime dans son ouvrage sa sensibilité à l'égard des élèves issus des milieux défavorisés, au « mal-être des enseignants »<sup>4</sup>. De ce regard qu'il porte sur l'évolution du système éducatif lors de ces dix dernières années, se dégage un intérêt incontestable pour l'école, l'éducation dans sa globalité et pour tous ceux qui y participent.

Par ailleurs, François Bayrou se livre à une analyse de l'opinion de droite et dénonce un certain pessimisme. Il remarque au passage la croyance dans un certain nombre de remèdes qui constitueraient une sorte de panacée : une gestion rigoureuse et responsable des établissements scolaires par un chef aux pouvoirs accrus qui prendrait le rôle d'un interlocuteur face aux parents, inexistant dans le système actuel ; le recours à la décentralisation qui permettrait de prendre en charge les problèmes aux niveaux les mieux adaptés. A cette dernière proposition, il oppose la nécessité de recrutements nationaux pour le CAPES, afin de ne pas accroître les inégalités déjà existantes sur le territoire. A gauche, il dénonce une vision angélique du système et un recours systématique à l'argument des moyens. « A gauche, ce n'est plus donnez-moi des chefs, mais donnez-moi des sous »<sup>5</sup>. Il entend donc se démarquer de ces deux voies et en proposer une troisième : « Donnez-nous des

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 28.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 64.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 199.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 65.

<sup>5</sup> *Ibid.* page 139.

responsabilités. La responsabilité n'est pas exclusive des sous bien distribués, ni des chefs bien tempérés »<sup>1</sup>. Ces réflexions le font apparaître dans la continuité de ses prédécesseurs. Nulle véritable nécessité d'entrer en rupture ne paraît s'imposer, mais semblent plutôt se dessiner d'éventuelles rectifications de décisions qu'il juge mal ajustées. Par exemple, François Bayrou ne semble pas en désaccord avec le processus engagé par ses prédécesseurs<sup>2</sup> qui consiste à réduire le nombre de séries au baccalauréat. Néanmoins, il reste très critique à l'égard de l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. En effet, le ministre argumente en évoquant le processus d'inflation et de dévalorisation des diplômes. Il dénonce dans le même temps le fait qu'il revient essentiellement aux enseignants de gérer une diversité qui leur est imposée sans précaution.

L'originalité de son approche de l'école pourrait consister dans la séparation qu'il introduit entre « l'école-administration » et « l'école-classe ». L'échec des réformes mises en place par les ministres qui l'ont précédé réside dans l'occultation de cette « école-classe », véritable « lieu où tout se joue »<sup>3</sup> et que l'on n'a jamais véritablement pris en compte. Les solutions proposées par François Bayrou font appel à la motivation des élèves, au travail de la méthode, aux nouvelles technologies. A y regarder de plus près, ces solutions s'inscrivent dans la ligne de ce que proposent les partisans de la rénovation. Mais la place importante donnée aux apprentissages fondamentaux, lire, écrire, compter, semble situer le ministre dans le prolongement des préoccupations de Jean-Pierre Chevènement, attaché à une éducation de base fondamentale.

Ainsi peuvent être brièvement résumées les analyses et convictions de François Bayrou à l'égard des politiques éducatives. En publiant son livre en 1990, François Bayrou a manifesté un intérêt certain pour l'école et a déjà dessiné les orientations qu'il entendrait donner au système éducatif s'il était appelé à intervenir. Trois ans plus tard, le 30 mars 1993, il est appelé au ministère de l'Education nationale. Lui incombe donc la tâche de respecter les engagements du *Projet de l'union de la France*, mais aussi de mettre en œuvre la réforme du lycée engagée par ses prédécesseurs.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 163

<sup>2</sup> *Ibid.* page 124.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 133.

## La rénovation des lycées

Dès le 29 avril 1993, François Bayrou rend publiques ses décisions relatives à la réforme du lycée<sup>1</sup>. En premier lieu, « il approuve les grands principes de la réforme engagée », particulièrement le rééquilibrage des filières et « la volonté affichée par ses prédécesseurs de diversifier les voies d'excellence »<sup>2</sup>. Mais il trouve cette réforme « mal préparée et illisible ». Il introduit donc plusieurs changements par rapport aux initiatives de ses prédécesseurs en classe de seconde et dans le cycle terminal.

### *La classe de seconde*

Lionel Jospin voulait faire de la classe de seconde une classe indifférenciée, avec deux options obligatoires seulement. Nous avons vu que le fait de ne proposer que deux options avait plusieurs objectifs, le premier étant de ne pas augmenter la charge de travail des élèves, le second d'obliger les élèves à faire des choix responsables. Le fait de renvoyer certaines disciplines dans le champ des options permettait à la classe de seconde d'avoir un caractère indifférencié. Mais sous la pression du SNES, cette classe avait perdu de son caractère indifférencié. Le cas de l'option TSA ramenée dans le giron des enseignements communs, avait en fait sonné le glas de la seconde de détermination. L'option TSA devenant discipline du tronc commun en alternative éventuelle à la biologie-géologie avait contribué à reconstituer les classes de seconde technologique. Le retour à une orientation précoce était de ce fait restauré. Puis, Jack Lang avait offert la possibilité de choisir une troisième option, langues anciennes, donnant ainsi satisfaction aux associations des professeurs de langues anciennes, aux lycéens qui avaient manifesté leur mécontentement ainsi qu'au SNES et au SNALC. Cette possibilité de choisir cette troisième option était soumise à quelques restrictions, entre autres, à l'accord du chef d'établissement. Mais ne voyait-on pas derrière cette ouverture se profiler une forme de libéralisation du système, la liberté offerte par le biais d'une option « langue ancienne » laissant s'exprimer le jeu des stratégies individuelles ?

François Bayrou ouvre alors complètement la possibilité de choisir des options facultatives pour la rentrée suivante car la classe de seconde est déjà entrée en rénovation. Plus aucune restriction n'est posée quant au choix d'une langue ancienne, des remises à niveau sont même prévues ultérieurement pour les débutants en classe de seconde dans

---

<sup>1</sup> « François Bayrou veut simplifier la réforme du lycée », *L e Monde*, 3-05-1993.

<sup>2</sup> *Ibid.*



l'étude de ces langues anciennes (5 heures au lieu de 3<sup>1</sup>). De surcroît, ces options facultatives sont étendues à une deuxième ou troisième langue vivante<sup>2</sup>, ce qui n'est pas sans effet sur la fonction de détermination de la classe de seconde. En effet, la deuxième langue, dès lors qu'elle est une option facultative, permet aux élèves de choisir des couples d'option visant à réintroduire des filières. Par exemple, la possibilité d'associer deux options obligatoires telles STT (sciences et technologies tertiaires ) et SES (sciences économiques et sociales) est encouragée par le fait que les élèves ont la possibilité d'étudier une LV2 en option facultative. Or le fait d'associer ces deux disciplines aboutit à créer les filières « études tertiaires » ou « économiques et sociales » dès la classe de seconde. Cette éventualité était aussi possible avant que l'option LV2 ne soit facultative, mais les élèves sachant que leurs choix à l'issue de la classe de seconde en l'absence de LV2 auraient été restreints, n'auraient pas si fréquemment opté pour ce couple. Leur donner la possibilité d'étudier la LV2 comme troisième option revient donc à recréer une filière spécifique d'accès à la classe de première SES.

On le comprend donc, l'ouverture d'options facultatives aux langues anciennes, d'une part, et à une deuxième langue vivante, d'autre part, porte atteinte au caractère indifférencié de cette classe de seconde. Les langues anciennes peuvent permettre de créer des filières d'élite car elles autorisent une distinction des meilleurs parmi les meilleurs, notamment dans les filières scientifiques. (Rappelons que les langues anciennes sont plus étudiées dans les filières scientifiques que dans les filières littéraires et que cela a pour effet de dévaloriser les filières littéraires sans rien apporter à la qualité des filières scientifiques). Les langues vivantes, quant à elles, parce qu'elles sont autorisées comme troisième option facultative, permettent la restauration de classes de seconde qui deviennent des filières spécifiques d'accès aux classes de première. La classe de seconde a perdu sa fonction initiale. Son caractère indifférencié semble avoir progressivement disparu, compromettant la conception initiale de la démocratisation de l'enseignement secondaire.

### *Le cycle terminal*

Le cycle terminal est aussi transformé. La distinction « matière dominante » et « matière complémentaire de formation générale » est supprimée. Ces deux groupes sont

---

<sup>1</sup> Arrêté du 11-03-1994, « organisation et horaires de la classe de seconde », BOEN N° 14, 7-04-1994.

<sup>2</sup> *Ibid.*

rassemblés dans un groupe dont la dénomination est « enseignement obligatoire »<sup>1</sup>. Cet « enseignement obligatoire » comprend désormais toutes les disciplines des deux groupes précédents et un « enseignement de spécialité »<sup>2</sup> qui doit permettre une spécialisation. Par exemple en série S, l'« enseignement de spécialité » doit être choisi parmi ces disciplines : mathématiques, sciences de la vie et de la terre, physique-chimie. Or comme ces disciplines existent déjà dans le tronc de la série S, cet « enseignement de spécialité » a pour but de renforcer le profil du baccalauréat. Il s'agit d'un retour masqué aux anciennes filières. En effet, la différence est quasiment inexistante avec ce que proposaient les anciennes séries C, D, E. Le SNES est plutôt satisfait de cette mesure. Attaché à des parcours spécialisés, il avait de surcroît dénoncé un changement trop brutal par rapport aux séries antérieures qui pouvait perturber les parents et les élèves dans leur choix. Le SGEN, quant à lui, voit des filières et des cloisonnements se profiler à nouveau.

Une autre modification n'est pas sans importance non plus par rapport aux décisions prises par Jack Lang. Les mesures concernant les options méritent une attention particulière au regard de notre sujet. Pour les classes de première et de terminale, Lionel Jospin avait limité le nombre d'options facultatives à une seule ou deux dans des cas très spécifiques, afin d'éviter que les filières ne se reconstituent, pour favoriser le travail personnel des élèves, mais aussi pour de raisons économiques. Le SNES, le SNALC étaient opposés à cette limitation des options de même que les associations de professeurs spécialistes. Ils avaient obtenu de Jack Lang qu'il augmente le nombre d'options et qu'il les divise entre celles du « premier groupe » et celles du « second groupe ». Le SNES souhaitait en effet qu'une distinction soit faite entre « options du premier groupe » qui définissent un profil de formation par approfondissement d'une des disciplines dominantes et « options d'ouverture » qui peuvent conduire à un enrichissement de l'élève sur le plan de la culture générale.

François Bayrou supprime la distinction entre les options du premier et du second groupe. Les élèves peuvent en choisir en nombre illimité. Ces options deviennent facultatives et sont évaluées selon les modalités antérieures à la rénovation des lycées (seuls sont pris en compte les points au dessus de la moyenne). Mais elles ne peuvent pas venir renforcer les enseignements obligatoires. Par exemple, les élèves de première scientifique ne peuvent plus choisir une option supplémentaire mathématique, « ce que près des deux tiers des élèves

---

<sup>1</sup> Arrêté du 15-09-1993 relatif aux programmes des disciplines des classes de première des séries ES, L, S et de technologie industrielle des classes de première et terminales de la série S.

<sup>2</sup> Arrêté du 15-09-1993 relatif à l'organisation et horaires des enseignements des classes de première et de terminale, JORF du 17-09-1993.

s'apprêtaient à faire, parfois à la demande insistante des établissements »<sup>1</sup>. Se profilait alors la reconstitution de l'ancienne filière C, avec le retour des effets tant dénoncés au regard de la démocratisation et d'une sélection abusive par les mathématiques. Selon le ministre, « elle risquait de reconstituer subrepticement, par le jeu du maquis des options offertes aux élèves, des filières d'excellence à l'intérieur de chaque filière »<sup>2</sup>. Cela dit, par le biais des « enseignements de spécialité », cette filière est déjà reconstituée. Néanmoins, elle apparaît plus clairement et elle est plus lisible pour les élèves et leurs familles.

Cependant, « la réforme est sous surveillance »<sup>3</sup>. Le nombre d'options offertes pose quelques problèmes. Un entretien avec un chef d'établissement cité dans le mensuel *Le Monde de l'éducation* peut illustrer ces problèmes : « Dans un lycée qui offre un large éventail d'options (allemand, anglais, espagnol, russe, italien, grec, latin, occitan, théâtre et mathématiques), en première L, sur 127 élèves, on compte 47 regroupements différents ; on pourrait arriver à 160 possibilités théoriques. Conséquence pour les élèves, une classe éclatée et des emplois du temps acrobatiques ». Ce à quoi un élève ajoute : « Le théâtre a lieu le lundi de 16 à 19 heures [...] Nous disposons à peine de 10 minutes pour manger un sandwich »<sup>4</sup>. Le prix à payer pour des enseignements diversifiés semble relativement lourd. Le proviseur de l'établissement conscient du problème affirme : « Je suis partisan de la diversité, mais pas de l'explosion en tous sens. L'excès de liberté nuit aux enseignements fondamentaux. Il faut limiter la parcellisation, être plus cohérent »<sup>5</sup>.

On comprend que les grands lycées cherchent à diminuer les options en classe de première pour limiter la dispersion, éviter à la fois les emplois du temps aberrants et le gaspillage de moyens. La régulation se fait de manière officielle par « le biais du projet d'établissement » qui doit permettre des choix d'établissement. Par exemple, dans tel lycée on peut choisir, en série L, l'option art et une troisième langue vivante, dans tel autre, il n'existe qu'une seule option en série ES. Mais il semblerait qu'une régulation moins officielle s'opère par le biais des luttes d'influence. « Notre proviseur a recommandé le latin aux parents des élèves qui les destinaient à la série S... » témoigne un élève dans *Le Monde de l'éducation*<sup>6</sup>. Xavier Darcos, directeur de cabinet du ministre, avoue être conscient du problème : « La dispersion des disciplines m'inquiète beaucoup, mais nous avons décidé de laisser le système le plus ouvert possible, tout en sachant bien qu'une régulation rapide se fera sur le terrain, à la

---

<sup>1</sup> *Le Monde* 3-05-1993, *op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> « Les lycées en pleine réforme », *Le Monde de l'éducation, spécial bac*, 1994.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

fois parce qu'on ne pourra pas ouvrir la totalité des options et parce que les élèves se rendront bien compte qu'ils ne peuvent pas tout faire »<sup>1</sup>.

En ce qui concerne les modules, il avait été décidé par Jack Lang de les affecter aux disciplines dominantes des séries, selon des horaires définis réglementairement. L'affectation des élèves relevait de l'autorité des enseignants. L'arrêté<sup>2</sup> du 10 juillet 1992 précisait les conditions de mise en œuvre de ces « modules » : « L'horaire hebdomadaire global des modules est de 2 heures  $\frac{1}{4}$  en classe de première et de une heure  $\frac{1}{2}$  en classe de terminale. Il est affecté à parts égales entre les disciplines concernées mais peut faire l'objet d'une répartition non uniforme sur l'année scolaire. Pour chaque matière, la dotation horaire professeur est le double de l'horaire d'enseignement des élèves, ce qui permet une répartition de ces derniers en groupes variables dont l'effectif est inférieur à celui de la classe entière. L'affectation et la distribution des élèves dans ces groupes sont de la responsabilité des enseignants ». Nous avons déjà remarqué que cette relative centralisation des procédures de création et d'affectation des modules s'accommodait mal des revendications des syndicats, notamment du SGEN et du SE-FEN qui s'étaient prononcés en faveur d'un strict respect de la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Mettre « l'élève au centre » aurait impliqué que le choix des disciplines susceptibles d'être enseignées en « modules » et la répartition des heures s'effectuent de manière plus décentralisée, par les équipes enseignantes, dans le cadre du projet d'établissement et que les élèves puissent eux aussi avoir un poids dans la gestion de ces modules. Mais le SNES avait convaincu Jack Lang de revenir à une réglementation plus stricte.

François Bayrou modifie cette organisation. Il supprime les modules en classe terminale et les conserve en classe de première. Mais une heure est consacrée à la discipline dominante et une heure est affectée à une autre discipline au choix du chef d'établissement, après consultation de l'équipe pédagogique<sup>3</sup>. Le ministre compose donc avec les exigences divergentes des syndicats. Leurs positions, lors des débats au Conseil supérieur de l'Éducation<sup>4</sup> du 1<sup>er</sup> juillet 1993, sont les mêmes que celles soutenues un an plus tôt, alors que Jack Lang dirigeait ce ministère. Peut-être paradoxalement, on peut constater que le SNES et le SNALC apportent un soutien modéré au ministre. Les autres syndicats, le SE-FEN, le

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> Arrêté du 10-07-1992, « Organisation et horaires des enseignements des classes de premières et terminales de des lycées, sanctionnées par le baccalauréat général », BOEN N° 32 du 6-08-1992.

<sup>3</sup> Arrêté du 15-09-1993, « Organisation et horaires des classes de première et terminales des lycées sanctionnés par le baccalauréat général », BOEN N° spécial, 23-09-1993.

<sup>4</sup> CSE, « Rénovation du cycle terminal », 1-07-1993.

SGEN-CFDT, la FEN, la CFDT, la CGT et la FCPE marquent une opposition nette à l'évolution de cette rénovation.

Au final, on peut remarquer qu'une certaine rigidité est maintenue. La matière dominante bénéficie obligatoirement d'un enseignement en module, les élèves n'ont pas à intervenir, ce qui tend à satisfaire les partisans d'une réglementation stricte. Mais parallèlement, une certaine souplesse est aussi remarquable. Les enseignants peuvent choisir l'autre discipline qui bénéficiera d'un enseignement en module, réparti selon leur souhait au long de l'année, ce qui tend à satisfaire les partisans d'une gestion locale des politiques éducatives.

### *La rénovation du baccalauréat*

Les modifications des décisions relatives au baccalauréat opérées par François Bayrou conduisent à rompre avec le processus de rénovation mis en œuvre par ses prédécesseurs. On peut même, en observant de plus près chacune des modifications, constater un retour aux anciennes séries et aux anciens baccalauréats.

A partir du choix des enseignements de spécialité, la restauration des anciens baccalauréats A, B, C, D est avérée. Seule l'appellation a changé. De surcroît, ont été créés un baccalauréat scientifique spécialisé en « physique » et un baccalauréat en série ES qui a un profil plus « mathématiques ». Ce qui, contrairement à l'esprit de la rénovation, va dans le sens d'une augmentation du nombre de baccalauréats.

Le retour aux coefficients des anciens baccalauréats confirme cette volonté de spécialiser les baccalauréats en les ramenant à une identité plus proche de ce qu'ils étaient avant la tentative de rénovation. Ainsi, les mathématiques dans la série S conservent dans le cadre du tronc commun le plus fort coefficient, au détriment de la physique plus expérimentale, qui fait moins appel aux capacités d'abstraction. La philosophie est revalorisée dans la série L au détriment d'autres disciplines telle que l'histoire-géographie. Ceci est interprété comme un retour à une hiérarchisation des champs disciplinaires - des plus aux moins abstraits - qui laisse les défenseurs d'une égalité entre les disciplines entrevoir un triomphe de la culture académique.

Par ailleurs, lorsque l'on observe les coefficients des trois séries, il est remarquable que les séries ES et L restent très typées. Les disciplines économique et littéraire représentent 88% du total des coefficients de la série ES et les disciplines littéraires comptent pour 82% de

ce total de la série L. Le baccalauréat S reste très généraliste, les disciplines scientifiques ne représentent que 56% du total des coefficients. Le CNP exigeait un minimum de 60%. Or, dans ces conditions, le baccalauréat S peut toujours être aussi attractif pour des élèves « moyens » dans les disciplines scientifiques. Il constitue par conséquent un obstacle à une voie L ou ES qui pourrait être aussi une voie d'excellence. On constate donc que la suprématie de la filière S par le jeu des coefficients a été restaurée.

François Bayrou revient aussi sur d'autres points. Alors que Jack Lang proposait qu'au baccalauréat général, les candidats redoublants scolarisés puissent bénéficier l'année suivante de leur notes supérieures à la moyenne, et que les candidats non scolarisés, stagiaires, ou demandeurs d'emploi puissent les conserver pendant cinq ans, François Bayrou limite cette possibilité aux seconds<sup>1</sup> : il n'est pas fait mention dans l'arrêté du 15 septembre 1993<sup>2</sup> des candidats redoublants. Ceux-ci ne peuvent plus conserver le bénéfice de leurs notes pour l'année suivante<sup>3</sup>. Cela semble être conforme à la déclaration de Guy Bourgeois au moment où Jack Lang prenait cette décision. L'ancien directeur adjoint du cabinet de René Monory, avant de devenir le premier directeur de cabinet de François Bayrou, affirmait : « C'est le meilleur moyen d'encourager les lycéens à ne pas travailler [...] Ce genre de pratique va rendre les lycées ingérables [...] Quand, dans un contexte de chômage des jeunes, on laisse la possibilité à un lycéen de rester sous statut scolaire à mi-temps avec les allocations familiales, cela peut faire baisser les statistiques du chômage, mais quelle cohabitation possible avec les autres élèves ?...»<sup>4</sup>. François Bayrou, lui-même, s'était prétendu, au lendemain de sa prise de fonction, en mai 1993, « totalement traditionnel dans ce domaine, attaché au caractère d'événement initiatique du baccalauréat, [...] anonyme et national »<sup>5</sup>.

Les épreuves anticipées en première sont limitées au français pour toutes les classes de première et à l'histoire-géographie dans les séries STI, STL, SMS. L'arrêté<sup>6</sup> du 15 septembre 1993 ne mentionne plus l'épreuve anticipée de mathématiques en classe de première L. Il n'est jamais fait référence, dans les discours du ministre, au contrôle continu en ce qui concerne les épreuves anticipées. Cette décision aussi reste conforme aux déclarations antérieures de Guy Bourgeois : « J'estime que l'examen hors établissement reste un instrument d'évaluation fondamental et un facteur d'incitation au travail et à la qualité [...] Le

---

<sup>1</sup> Décret N° 93-1092 du 15-09-1993 portant règlement général du baccalauréat général, JORF, 15-09-1993.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Décret N° 93-1093 du 15-09-1993 portant règlement général du baccalauréat technologique, JORF, 15-09-1993.

<sup>4</sup> « Une occasion manquée », *Le Monde de l'éducation*, Février 1993.

<sup>5</sup> « M. Bayrou veut simplifier la réforme du lycée », *Le Monde*, 3-05-1993.

<sup>6</sup> Arrêté du 15-09-1993, « Epreuves anticipées du baccalauréat général et du baccalauréat technologique », JORF, 17-07-1993..

contrôle continu signifie que ce sont les professeurs qui jugent les élèves et donc leur travail [...] Ce système entraîne une baisse de niveau [...] Cela dit, je ne suis pas opposé à l'introduction de quelques éléments de contrôle continu pour simplifier l'organisation du bac ». <sup>1</sup> Ce constat peut paraître surprenant pour un défenseur de la « régionalisation », d'une concurrence entre les établissements qu'à droite, on perçoit comme une condition nécessaire à « une saine émulation ». Mais cette décision fait en sorte que l'on ne porte pas atteinte au caractère national du baccalauréat. En écartant le contrôle continu, le ministre satisfait les partisans de l'égalité des candidats devant un diplôme national, le SNES, le SNALC et les associations de spécialistes. C'est d'ailleurs sur l'initiative du SNES lors de la discussion au Conseil supérieur de l'éducation du 16 juillet 1993, que ce contrôle continu a été abandonné pour les baccalauréats général et technique. Le syndicat s'en félicite dans son dernier bulletin avant les vacances <sup>2</sup> : « Il est essentiel que le baccalauréat ait été conforté avec l'abandon du contrôle en cours de formation et du principe de conservation systématique des notes. Rendre ce diplôme incontestable conforte son attractivité, la motivation des élèves et des enseignants. Nous avons agi jusqu'au dernier moment pour que les décrets présentés en commission le 24 juin, très semblables aux décrets Lang, soient clarifiés. C'est maintenant un point acquis : il existera des épreuves de rattrapage, il n'y a plus de référence au contrôle en cours de formation. Le bac est sauvé » <sup>3</sup>.

En février 1994, les textes devant fixer la liste, la nature, la durée et les coefficients du nouveau baccalauréat 1995 pour l'enseignement général et technologique sont soumis à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation. En lettre ainsi qu'en sciences, la part des épreuves écrites s'accroît nettement. L'épreuve de français se passe toujours en classe de première, mais à partir de la session 1995, les élèves ne pourront plus passer une « épreuve orale de rattrapage en terminale » (avantageuse puisque c'est la meilleure note qui est prise en compte). Une deuxième épreuve peut être passée, mais elle doit avoir lieu avant le 31 décembre de la même année civile. Il s'agit d'une épreuve écrite et cette deuxième note se substitue obligatoirement à la première.

On note donc dans ces mesures un « durcissement » des conditions d'obtention du baccalauréat. Le Conseil supérieur de l'éducation marque d'ailleurs une opposition nette à ces arrêtés. Les avis qu'il rend sont défavorables majoritairement pour les baccalauréats généraux

---

<sup>1</sup> « Une occasion manquée », *Le Monde de l'éducation*, Février 1993.

<sup>2</sup> « CSE, le SNES à l'offensive », *L'Université syndicaliste* N°318, 5-07-1993.

<sup>3</sup> *Ibid.*

et unanimement pour les baccalauréats technologiques<sup>1</sup>. Les syndicats, fidèles à leur ligne idéologique, sont divisés. Le SNES et le SNALC expriment leur satisfaction face à la nouvelle formule du baccalauréat « plus exigeant ». Le SE-FEN estime que « ce baccalauréat, qui accroît notamment le nombre d'épreuves écrites, complique encore une organisation déjà très lourde ». Le SGEN-CFDT estime que « l'académisme triomphe » et constate que « les tentatives pour rendre cet examen plus juste, avec un équilibre des évaluations sur le cycle terminal ne sont plus à l'ordre du jour »<sup>2</sup>.

Les arrêtés du 17 mars 1994<sup>3</sup> confirment cette tendance d'un renouveau des épreuves écrites et d'un durcissement des conditions d'obtention du baccalauréat. Cette décision prise concernant la transformation du baccalauréat semble satisfaire globalement un des syndicats les plus revendicatifs lors des ministères précédents, le SNES, même s'il note quelques points de désaccords : « Pensée au départ avec l'intention de construire une sorte de "lycée unique", la réforme, sous l'influence du SNES, a finalement évolué. Elle est aujourd'hui une sorte de compromis entre une logique de l'unification des séries que nous n'avons cessé de combattre parce qu'elle est incompatible avec la diversité accrue des lycéens et une logique de diversification des contenus [...] S'est alors dessinée une autre logique plus proche de celle que nous souhaitions initialement : construire progressivement les choix de la seconde à la terminale... »<sup>4</sup>. Cependant, tout en reconnaissant que cette évolution du baccalauréat va dans le sens de ses revendications, le syndicat note une certaine opacité du système : « Les concepteurs de la réforme n'ont pas perçu à quel point le système obligeait les familles et les jeunes à comprendre un dispositif de plus en plus opaque, à faire eux-mêmes l'effort de construire la cohérence de leur parcours. La réforme réinjecte ainsi des biais sociaux extrêmement inégalitaires »<sup>5</sup>.

### *Conclusion*

Globalement, on peut constater que la rénovation générale du lycée - de la classe de seconde, du cycle terminal et du baccalauréat - opère un retour en arrière. Les intentions initiales de Lionel Jospin se sont étioilées. Tous les thèmes chers aux rénovateurs ont

---

<sup>1</sup> « Le Conseil supérieur de l'éducation rejette les aménagement du calendrier scolaire », *Le Monde*, 5-02-1994.

<sup>2</sup> « La nouvelle formule du baccalauréat divise les syndicats enseignants », *Le Monde*, 5-02-1994.

<sup>3</sup> Arrêté du 17-03-1994 modifiant et complétant l'arrêté du 15-09-1993 relatif aux épreuves du baccalauréat technologique à compter de la session 1995 ; Arrêté du 17-03-1994 modifiant et complétant l'arrêté du 15-09-1993 relatif aux épreuves du baccalauréat général à compter de la session 1995.

<sup>4</sup> « Les séries générales au lycée », *L'Université syndicaliste* N° 351, 1-12-1994.

<sup>5</sup> *Ibid.*



progressivement perdu de leur consistance et il semble que le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire dépende de la mise en œuvre de cette réforme du lycée.

Les baccalauréats restent hiérarchisés, les conditions d'obtention se sont rigidifiées en privilégiant l'abstraction au détriment de l'expérimentation, l'écrit par rapport à l'oral, en ne permettant pas de capitaliser certaines notes, en restreignant la part du contrôle continu.

Plusieurs éléments apparaissent d'ores et déjà problématiques dans la réforme de la classe de seconde et du cycle terminal. A propos des options, la réforme risque d'accentuer les inégalités qui existent déjà entre les établissements ruraux souffrant du manque d'offre d'options et les établissements des villes qui doivent mettre un frein à cette diversité. La réussite de l'opération tient finalement à une répartition des différentes options entre les établissements d'un même « bassin de formation ». Les élèves auraient à choisir leur établissement en fonction de leurs options, à moins que les rectorats ne s'engagent à proposer tous les enseignements de spécialité dans chaque établissement. Ce second pari semble difficilement tenable et la première solution est retenue.

La réforme de la classe de seconde montre une évolution de Lionel Jospin à François Bayrou. La possibilité de choisir un nombre d'options illimité et le retour de leur caractère facultatif s'opèrent progressivement. Ce qui conduit, en dernière instance, à une gestion relativement libérale de la composition des classes, dont on sait que les parents les plus stratèges feront le meilleur usage.

Autre élément de démocratisation, la fin de la sélection par les mathématiques. Il semble que la filière C se reconstitue. En effet, lorsque les élèves de S choisissent l'enseignement de spécialité mathématique, la configuration de leur baccalauréat est alors la même que celle de l'ancien baccalauréat C. Mais Xavier Darcos<sup>1</sup> fait remarquer que la démocratisation dépend aussi de l'enseignement supérieur, notamment des classes préparatoires aux grandes écoles. Si les « prépas scientifiques » continuent à donner la préférence aux mathématiques, de nombreux élèves de la série S choisiront la spécialité mathématique. La sélection par les mathématiques serait ainsi perpétuée. La question se pose aussi pour les « prépas math-sup-bio » : continueront-elles à sélectionner grâce aux mathématiques ? Les bacheliers des séries ES réussiront-ils mieux dans les cursus de sciences économiques que les actuels bacheliers des séries C et D qui restent les plus valorisés dans ce cursus ? Toute réforme de l'enseignement secondaire qui vise une démocratisation s'avère en partie dépendante du « comportement » de l'enseignement supérieur. On s'aperçoit dès lors

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

qu'une nécessaire collaboration entre l'université et l'enseignement secondaire est nécessaire à un bon fonctionnement de ce dernier. Cependant, ces deux institutions qui relèvent de deux cultures bien distinctes ont des finalités différentes. Il semble difficile et probablement peu souhaitable que l'enseignement secondaire dicte ses volontés à l'université. A propos des inquiétudes concernant la sélection par les mathématiques, Xavier Darcos qui succède à Guy Bourgeois à la direction du cabinet de François Bayrou, déclare : « Il n'était pas question de supprimer complètement la filière C ; on ne pouvait que la diluer... »<sup>1</sup>.

L'aboutissement de cette rénovation est bien un retour aux anciennes séries. Les débats au Conseil supérieur de l'Education<sup>2</sup> semblent le confirmer. La FCPE reproche à François Bayrou d'apporter des modifications substantielles à la rénovation alors qu'il se présentait comme « celui qui ne serait pas le ministre de la énième réforme. En fait, ce sont de profonds changements qui ont été enregistrés par touches successives : l'augmentation de ce qu'on l'on appelle le nombre de baccalauréats avec un flou grandissant dû au fait que la notion de matière dominante ait été abandonnée ; le retour à l'inflation des options ; la suppression des modules en classe de terminale ... ». La PEEP précise ses positions sur les modules et les options : « Le problème du module nous paraît essentiel. Pour nous, c'est un espace de liberté et nous ne sommes pas favorables du tout à ce qu'il soit réservé à une heure de discipline (classe de première), même s'il s'agit de la classe la plus importante de la section. Ce module doit rester un espace de liberté et il ne doit pas être une heure supplémentaire [...] Il ne devrait pas y avoir d'options facultatives au baccalauréat [...] Le choix des disciplines doit responsabiliser les élèves... ». Le SGEN-CFDT exprime son opposition au « chamboulement intervenu sur les modules [...], son désaccord avec la disparition du bac sans option » et il ajoute : « Soyons clairs, nous n'étions pas totalement satisfaits de la réforme Jospin-Lang, mais nous sommes profondément opposés à une réforme Bayrou de la réforme... ». Le SNES, s'il adresse quelque critique à l'égard des mesures qu'il juge insuffisantes, semble néanmoins sortir vainqueur de cette lutte. Le retour aux anciennes séries correspond globalement au souhait du syndicat.

D'un point de vue politique, on peut constater deux paradoxes à l'issue de cette rénovation du lycée. Le premier paradoxe tient dans la position du SNES. Pour les raisons que nous avons évoquées à plusieurs reprises, particulièrement son attachement aux savoirs et à une diversification des filières, il conforte les décisions de François Bayrou, notamment le

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> CSE, « Rénovation du cycle terminal », séance du 1-07-1993.

retour des options facultatives et le choix d'un baccalauréat que les partisans de la rénovation peuvent considérer comme traditionnel, relevant d'un autre temps et non démocratique.

Le second paradoxe tient de l'attitude de Jack Lang. Il ouvre la voie de la libéralisation des options par rapport aux propositions de Lionel Jospin. Certes, il rétablit pour le baccalauréat un équilibre des coefficients des disciplines, tout en conservant dans une certaine mesure la suprématie de la voie S. De ce fait, il accorde une égale dignité aux différentes disciplines. Mais dans la mesure où il ouvre ces options facultatives, il propose une transition vers les décisions de François Bayrou qui conduisent à un certain libéralisme dans la gestion du système éducatif, libéralisme qui devient la règle à plusieurs échelons : tout d'abord à celui des établissements qui ont à gérer une grande liberté quant au choix des options, et cela parce qu'aucune réglementation stricte n'est maintenue au niveau de l'Etat central ; puis, à l'échelon des usagers qui sont libres de jouer de stratégies pour gagner des classes à options prestigieuses ou encore des séries dont on sait qu'elles ne seront pas d'égale dignité et seront fréquentées selon une stricte hiérarchie sociale. Si rien ne prouve qu'en étant plus resserrées, les séries peuvent permettre aux élèves de mieux réussir, en revanche le caractère inégalitaire des filières - reconstituées par le biais des options – est avéré.

François Bayrou s'appuie donc en partie sur les renoncements de Jack Lang pour achever la rénovation du baccalauréat. Il va de même prolonger son action dans le domaine des relations de l'Etat avec les établissements privés.

## La tentative de révision de la loi Falloux

Dans *Le Monde de l'éducation*, on peut lire concernant la loi Falloux : « Votée au lendemain de la révolution de 1848, le 15 mars 1850, par une Assemblée réactionnaire contre la volonté de la gauche, Victor Hugo voyait dans la loi Falloux “le triomphe du parti jésuite faisant aujourd'hui par la calomnie ce qu'il ne peut faire par le bûcher” »<sup>1</sup>. En réalité, la question semble bien plus complexe si l'on se reporte aux travaux d'Antoine Prost<sup>2</sup> et de Claude Lelièvre<sup>3</sup>. Tentons de rappeler les conditions dans lesquelles cette loi voit le jour.

L'Université, créée par Napoléon, assoit le monopole de l'Etat sur l'instruction, notamment sur l'enseignement secondaire. A la Restauration, des guerres scolaires éclatent. Si le problème semble davantage relever de la question du contrôle de ces écoles par l'Eglise

---

<sup>1</sup> Cité dans *Le Monde de l'éducation*, octobre 1993.

<sup>2</sup> PROST Antoine, 1968, *op. cit.* pages 162 à 182.

<sup>3</sup> LELIEVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 2001, pages 81 à 104.

ou par l'Etat que de la place de l'enseignement religieux dans les contenus d'enseignement, ces guerres finissent par conduire à la reconnaissance de la liberté de l'enseignement primaire, liberté qui permet à l'Eglise de conserver ou d'ouvrir des écoles. La loi Guizot du 28 juin 1833 consacre la liberté pour l'enseignement primaire. Les écoles privées et publiques se distinguent par leur mode de financement : « Les écoles primaires publiques sont celles qu'entretiennent, en tout ou partie, les communes, les départements ou l'Etat ». Il en va différemment pour l'enseignement secondaire. Guizot tente d'instaurer cette liberté pour l'enseignement secondaire. Mais son successeur Salvandy ne poursuit pas le projet. La montée de l'anticléricisme, liée à la crainte de voir les jésuites se réinstaller dans les collèges, finissent par le convaincre d'abandonner le projet. Une tentative est cependant renouvelée à la fin de son ministère, mais elle est emportée par la révolution de février 1848.

A la suite des journées ouvrières de juin 1848, les classes possédantes réagissent au projet d'Hyppolite Carnot qui entend instaurer l'obligation, la gratuité scolaire dans l'enseignement primaire, tout en consacrant sa liberté. Les instituteurs, ces fondateurs de la République, et leurs écoles normales sont accusés d'avoir remis en cause l'ordre social. Des hommes politiques comme Adolphe Thiers, appartenant pourtant au courant orléaniste anticléric, sont partisans de la suppression des écoles normales et entendent faire appel aux prêtres. Paradoxalement, les catholiques eux-mêmes repoussent ces avances, craignant de plonger le clergé dans une situation difficile d'un point de vue pratique. Finalement, l'accord se fait pour maintenir les écoles normales et les enseignants laïques.

Le 18 juin 1849, le comte de Falloux, profitant de l'émotion causée auprès des conservateurs par l'insurrection de la Montagne, dépose un projet de loi. Il s'excuse « d'avoir préféré la promptitude de l'œuvre à l'ambition du langage »<sup>1</sup>. La loi est cependant votée le 15 mars 1850.

Pour le primaire, la loi se fonde sur le point d'équilibre trouvé entre les conservateurs de toutes obédiences. La gratuité et l'obligation ne sont pas retenues. L'instruction morale et religieuse est en tête des matières à enseigner. En revanche, les écoles de filles entrent dans le champ d'application de la loi. Les instituteurs ne sont plus nommés par les notables, mais par les préfets. Leur traitement est d'ailleurs amélioré. Quant aux rectorats, ils sont renforcés. Le prince-président n'entendait pas abandonner le contrôle de l'enseignement au parti cléric. Ce qui fait dire à Antoine Prost que certains historiens, bien souvent, jugent cette loi avec un manque d'objectivité<sup>2</sup>. Ils en oublient les aspects techniques et s'attachent à son aspect

---

<sup>1</sup> Cité dans LELIEVRE Claude, 2001, *op. cit.* page 89.

<sup>2</sup> PROST Antoine, 1968, *op. cit.* page 177.

politique. Il faut remarquer que cette loi cristallise un moment historique où se noue définitivement la question laïque. Antoine Prost affirme à ce propos : « Laiques et cléricaux forment un couple de partenaires indissociables qui se constituent et se renforcent définitivement »<sup>1</sup>.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, la loi Falloux institue officiellement sa liberté. Elle le dégage de la tutelle de l'Etat. « Tout Français âgé de vingt-cinq ans au moins peut former un établissement secondaire » à la condition de produire « un certificat de stage constatant qu'il a rempli, pendant cinq ans au moins, les fonctions de professeur ou de surveillance dans un établissement secondaire, public ou libre » et qu'il ait obtenu « soit le diplôme de bachelier, soit un brevet de capacité délivré par un jury d'examen » (art. 60).

Mais ce qui retient notre attention, pour revenir à notre période d'étude, est lié à la présence de deux articles. L'article 17, plusieurs fois modifié jusqu'en 1919, dispose : « La loi reconnaît deux espèces d'écoles secondaires. 1°- les écoles fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'Etat, qui prennent le nom d'école publique ; 2° - les écoles fondées ou entretenues par des particuliers ou des associations et qui prennent le nom d'école libre ». L'article 69, jamais abrogé ni contredit, mentionne : « les établissements libres peuvent obtenir des communes, des départements ou de l'Etat un local et une subvention, sans que cette subvention ne puisse excéder le dixième des dépenses annuelles de l'établissement ».

Cette loi que l'on peut, somme toute, considérer comme étant initialement à l'avantage des conservateurs parce qu'elle engageait l'Etat et les collectivités locales à subventionner les établissements privés, devient paradoxalement pour la droite le dernier obstacle à la liberté de l'enseignement. L'UNAPEL, sous l'impulsion de son président Alain Cérésola, avait déjà sollicité Michel Rocard, alors qu'il était Premier ministre, pour qu'il abroge cette loi. François Mitterrand s'était opposé à une éventuelle modification de cette loi. L'UNAPEL, après la signature des accords Lang-Cloupet, continuait à revendiquer l'abrogation de cette loi. François Mitterrand, à deux reprises au cours des négociations, avait refusé à Jack Lang la possibilité d'aller dans le sens de ces revendications<sup>2</sup>. La droite, sensible à cette préoccupation d'une partie de son électorat, avait dans son programme électoral, proposé l'abolition de cette loi afin de mettre un terme à la limitation des crédits aux établissements privés.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 177.

<sup>2</sup> LELIEVRE Claude et NIQUE Christian, *L'école des présidents de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Editions Odile Jacob, 1995, pages 321 à 328.

On comprend qu'une telle limitation puisse déranger les défenseurs de l'enseignement libre, puisque le concours des établissements privés « au service public » est rendu officiel depuis la loi Debré. Pourquoi n'auraient-ils pas droit au même financement, en matière d'investissement, que les établissements publics puisqu'ils oeuvrent aux mêmes fins ? Ce à quoi les laïques répondent que « le caractère propre » de ces établissements les distingue de ceux de l'enseignement public. La mission de ces derniers répond à une préoccupation universelle, ce à quoi ne peuvent prétendre ces établissements qui disposent du droit de conserver un « caractère propre ».

Ce qui retient notre attention dans cet événement qu'est la tentative de révision de la loi Falloux, c'est sa contribution à la définition des contours de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Il convient d'abord d'en rappeler la genèse.

Le 21 avril 1993, François Bayrou intervient à l'Assemblée nationale et déclare son intention de faire abroger la loi Falloux. Le 26 juin 1993, l'Assemblée nationale se penche sur la proposition de Bruno Bourg-Broc, député RPR de la Marne, qui reprend quatre propositions déposées respectivement par René Couanau, député UDF d'Ille-et-Vilaine, Bernard Pons, député RPR de Paris, Charles Millon, député UDF du Rhône et Pierre Lequiller, député UDF des Yvelines. Ces quatre propositions visaient à dé plafonner les subventions d'investissement des collectivités locales en faveur de l'enseignement privé des premiers et second degré sous contrat d'association avec l'Etat. Cependant, les auteurs semblaient ne pas avoir tenu compte du fait qu'une proposition de loi ne peut, selon la législation en vigueur, conduire à l'alourdissement de la dépense publique, le texte pouvait être annulé par le Conseil constitutionnel. C'est la raison pour laquelle le texte est modifié et n'aborde pas directement la question du financement mais prévoit un cadre général dans lequel devront s'inscrire les établissements. Le dé plafonnement ferait l'objet d'un amendement gouvernemental.

Le 28 juin 1993, au terme d'une longue bataille, les députés adoptent en première lecture un texte permettant la révision de la loi Falloux. Le texte autorise les collectivités locales à concéder des dépenses pour les établissements privés à la seule condition que ces dépenses n'excèdent pas celles de l'enseignement public. Cependant, les députés socialistes proposent tant d'amendements que la discussion dure, le vote n'est obtenu qu'à la fin de la session. La discussion est interrompue au Sénat, à la fin de la session de printemps, le 30 juin 1993 à minuit. Le projet ne peut aboutir, à moins qu'il ne soit inscrit à l'ordre du jour de la session extraordinaire. François Mitterrand refuse de l'inscrire à l'ordre du jour de cette session. « Pourquoi aiderait-il la droite à accélérer le vote d'une loi aussi sensible, qui

entraînerait une mobilisation des laïques, et diviserait aussitôt la France en deux ? »<sup>1</sup>. Le gouvernement envisage de reporter l'examen à la session d'octobre. Mais le CNAL annonce une grande manifestation début octobre. François Bayrou, le 5 septembre 1993, annonce le report de la discussion et confie une mission d'information au doyen Georges Vedel. Il a pour tâche d'estimer le coût de la remise en état du parc immobilier privé. Nulle décision ne sera prise avant que cette mission n'ait tiré ses conclusions. Le CNAL renonce à sa manifestation du 3 octobre 1993.

Le rapport, rendu le 13 décembre, met en évidence le manque de transparence dans les aides, la multiplicité et les défauts de cohérence des textes législatifs. Il insiste sur la vétusté et l'absence de sécurité dans une bonne partie des établissements. Conforté par ce bilan, François Bayrou obtient de faire passer son texte « à la hussarde »<sup>2</sup>, au Sénat, le 15 décembre 1993. Ce vote provoque la riposte rapide et massive des défenseurs de l'école publique, qui manifestent à Paris le 17 décembre 1993 ainsi qu'en province et annoncent un rassemblement national pour le 16 janvier 1994. Le président de la République leur apporte son soutien en évoquant « l'escamotage du débat »<sup>3</sup>. Dans « un souci d'apaisement »<sup>4</sup>, Edouard Balladur annonce le 22 décembre 1993, la création d'une commission d'évaluation des besoins de sécurité de tous les établissements d'enseignement. Le 4 janvier 1994, il présente un programme d'aide de 500 millions de francs par an pendant cinq ans pour des travaux de sécurité dans tous les établissements scolaires.

Mais les sénateurs et députés socialistes saisissent le Conseil constitutionnel qui annule un article fondamental de cette nouvelle loi, l'article 2. Celui-ci « ne comporte pas les garanties nécessaires pour assurer le respect du principe d'égalité entre les établissements d'enseignement privés sous contrat dans des situations comparables ». L'aide dont ils bénéficieraient pourrait varier selon la collectivité où ils sont implantés. De plus, le Conseil observe que cet article ne comporte « pas, non plus, les garanties suffisantes pour éviter que des établissements privés ne puissent se trouver placés dans une situation plus favorable que celle des établissements publics, compte tenu des charges et des obligations de ces derniers »<sup>5</sup>. Ainsi, la loi est vidée de son sens.

Mais le problème n'est pas résolu totalement. Il revient au président de la République de promulguer la loi ou alors de demander au Parlement une seconde lecture. Mais une

---

<sup>1</sup> LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, *op. cit.* page 325.

<sup>2</sup> « Mars 1993-janvier 1994 : une série de reculades », *Le Monde*, 15-01-1994.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Décision N° 93-329 du 13-01-1994, *Loi relative à l'aide aux établissements d'enseignement privé par les collectivités territoriales.*

seconde lecture pourrait donner l'occasion à la droite de remanier cet article et de le rendre conforme aux exigences du Conseil constitutionnel. Dans ces conditions, François Mitterrand ne disposerait plus d'aucun moyen pour s'opposer à l'abrogation de la loi. Il décide alors de signer ce texte qu'il « qualifie avec un mélange d'ironie et de satisfaction de loi-moignon »<sup>1</sup>.

La manifestation du 16 janvier 1994 est maintenue afin « d'envoyer un signal fort »<sup>2</sup> au gouvernement. Celle-ci n'a pas simplement une valeur symbolique, elle devrait aussi renforcer l'opposition dans les négociations futures avec le ministre de l'Education nationale. On pourrait aussi penser que la tentative de révision de cette loi relève d'une vieille querelle scolaire opposant d'un côté, les anti-cléricaux refusant toute intervention de l'Etat en faveur des établissements privés, et de l'autre, les partisans de l'enseignement privé qui veulent que soit reconnue la participation du secteur privé au service public d'éducation et réclament leur dû. Mais au cœur de ce débat se trouve aussi la question de la démocratisation de l'enseignement secondaire.

C'est en effet au nom de la démocratisation de l'enseignement secondaire que la droite propose cette révision. A l'Assemblée nationale, M. Bourg-Broc, député RPR de la Marne, dresse un portrait de l'enseignement privé qui tend à montrer son importante contribution au service public : « L'enseignement privé, en France, concerne 2 170 000 élèves sur 14 millions de jeunes scolarisés. L'enseignement catholique qui représente 95% de ce total, rassemble 126 000 enseignants dans 10 500 établissements. Ces élèves sont répartis dans près de 6 000 écoles élémentaires, 1 679 collèges et 829 lycées d'enseignement général et technique. L'enseignement catholique compte également 389 lycées professionnels et 250 lycées d'enseignement agricole [...] L'étanchéité entre public et privé n'est plus aussi absolue que par le passé et, face aux difficultés ou aux blocages scolaires, l'école privée devient un recours pour les familles, même s'il est parfois temporaire. L'excellente étude de M. Langouët et M. Léger l'a bien démontré : sur la période 1972-1974, plus de 35% d'une génération d'élèves avait fréquenté l'enseignement privé [...] Officiellement partenaire de l'enseignement public, l'enseignement privé n'a pas démerité [...] et il se trouve pénalisé... »<sup>3</sup>.

François Bayrou fait appel à la notion de liberté, mais aussi à celle d'équité, renvoyant cette proposition de loi à une question de démocratisation. Plusieurs arguments

---

<sup>1</sup> LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, *L'école des présidents, de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995.

<sup>2</sup> « La censure du Conseil constitutionnel n'a pas entamé la détermination des défenseurs de l'école publique », *Le Monde*, 15-01-1994.

<sup>3</sup> JORF, débats à l'Assemblée nationale, « Etablissements d'enseignement privés, discussion d'une proposition de loi », 1<sup>ère</sup> séance du 26-06-1993.



montrent qu'une conception particulière de la démocratisation apparaît dans le discours du ministre de l'éducation : « La liberté ne serait qu'un leurre si elle était réservée aux seules familles aisées [...] Les parents qui ont choisi d'inscrire leurs enfants dans l'enseignement privé sont des contribuables comme les autres... »<sup>1</sup>. Dans une argumentation moins idéologique, s'appuyant sur une transformation de la législation depuis le début du siècle et confirmée par l'évolution des dix dernières années, il montre l'existence de quelques incohérences. En effet, la loi Astier du 25 juillet 1919 permet aux collectivités locales de subventionner sans limite les investissements des établissements techniques privés. La loi Rocard du 31 décembre 1984 consacre cette possibilité pour les établissements agricoles privés. L'argumentation du ministre repose alors sur l'incohérence de ces lois : « Il était donc prévisible que par simple souci de cohérence et d'équité, le législateur en vint à s'interroger sur la légitimité de ces distinctions. Tel élève de première, section économique et sociale, est pratiquement exclu – à 10% près – de l'aide publique, parce qu'il s'agit d'enseignement général, quand son condisciple de première, section sciences et techniques économiques, en serait digne à 100%, parce qu'il s'agit d'enseignement technologique. Dans le même temps, leur petit frère, apprenant à lire à l'école primaire, s'en trouve totalement interdit, mais y sera totalement éligible le jour où il choisira l'enseignement agricole »<sup>2</sup>.

C'est donc bien en s'appuyant sur le principe d'équité, constitutif de la démocratisation dans une acception large, que le ministre argumente en faveur de la révision de la loi Falloux. Force est de constater que l'évolution des relations entre l'Etat et les établissements privés jusqu'à une période récente et l'incohérence des lois en ce domaine constituent un solide point d'appui pour son argumentation. Mais c'est aussi au nom du principe « d'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion »<sup>3</sup> que le Conseil constitutionnel annule une disposition jugée sans garantie suffisante pour que ce principe d'égalité soit respecté. L'équité et les mesures discriminantes qu'elle implique par définition, peut entrer en contradiction avec ce principe républicain d'égalité, dès lors que des gardes-fous ne sont pas explicites. Selon la formulation du Conseil constitutionnel : « pour être conformes au principe d'égalité », ces aides doivent « obéir à des critères objectifs »<sup>4</sup>. La rupture avec le principe d'égalité formelle serait donc envisageable dans la mesure où elle est lisible et compréhensible.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Article 2 de la Constitution de 1958.

<sup>4</sup> « La révision de la loi Falloux ne respectait pas le principe d'égalité entre les citoyens », *Le Monde*, 15-01-1994.

La démocratisation se joue aussi en présence de l'arbitrage du juge de la constitutionnalité des lois. Le jugement rendu témoigne de l'importance d'un tel organe dans la vie politique française, en l'occurrence dans les politiques éducatives. Il contribue lui aussi à modeler une démocratisation dont chacune des forces en présence essaye de dessiner les contours.

Le « nouveau contrat pour l'école »

### *De la déroute à la loi de programmation*

#### Les négociations avec les syndicats

Au lendemain de la déroute du gouvernement concernant la révision de la loi Falloux, le 14 janvier 1994, un débat sur « l'avenir du système éducatif » qui doit reposer sur une série de consultations avec l'ensemble des responsables du système éducatif, est proposé par Edouard Balladur. La manifestation prévue est maintenue. Elle a lieu le 16 janvier 1994. 600 000 personnes défilent dans les rues de Paris. Des voix s'élèvent au sein de la manifestation qui réclament la démission de François Bayrou. Des hommes politiques, y compris de la majorité, expriment des revendications semblables. Raymond Barre estime, pour sa part, que ce dernier ne doit pas servir de « bouc émissaire »<sup>1</sup> et que les responsabilités sont partagées.

Le ministre de l'Education nationale sort affaibli d'une telle épreuve. C'est du moins l'impression qui se dégage du quotidien *Le Monde*<sup>2</sup>. Non seulement la tournure des événements a précipité l'adoption d'un ensemble de propositions que le ministre avait l'intention de soumettre au débat, mais elle lui laisse une marge de manœuvre relativement étroite. La hardiesse de ses propositions risque de se voir limitée. Il avait dès le mois de septembre révélé son idée maîtresse sur le collège, réaffirmée depuis à « L'heure de vérité » du 9 janvier 1994 : créer, dès la sixième « des classes de remise à flot »<sup>3</sup> pour les élèves en difficulté. Ce qui suppose des effectifs réduits dans un collège où ils sont en hausse depuis deux ans et forcément des moyens supplémentaires. A propos du mouvement des enseignants, il avait relancé l'idée des « postes à profil »<sup>4</sup>. Le moment ne semble pas opportun pour lancer le débat.

---

<sup>1</sup> « La manifestation pour la défense de l'école publique », *Le Monde*, 18-01-1994.

<sup>2</sup> « Le ministre de l'éducation fragilisé » ? *Le Monde*, 15-01-1994.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

Le ministre indique qu'il n'entend pas se démettre de ses fonctions. Conformément à l'invitation lancée par Edouard Balladur, François Bayrou lance à partir du 18 janvier 1994 une série de consultations avec l'ensemble des responsables du système éducatif. Ces rencontres prennent la forme « d'assises pour l'éducation »<sup>1</sup>. Dans un premier temps, c'est Edouard Balladur qui organise une première « table ronde » réunissant sept ministres et huit organisations syndicales, le 27 janvier 1994. Evacuant les représentants de l'enseignement privé sous la pression des laïques, il entend tout d'abord montrer sa bonne volonté et sa capacité à écouter. Il s'agit d'une réunion qui doit fixer « la méthode de travail permettant un examen approfondi de l'ensemble des problèmes qui se posent au système éducatif »<sup>2</sup>. Ce « cadrage » en présence du Premier ministre constitue en quelque sorte une pause. « Ce n'est qu'un lever de rideau, le travail sérieux doit se faire au cours des semaines prochaines »<sup>3</sup> annoncent les proches de François Bayrou. Cependant, quelques revendications se dessinent déjà. Une loi de programmation est demandée par la FEN, la FSU et le SGEN ainsi que des mesures d'urgence afin de faire face aux effectifs nombreux, aux situations difficiles dans les établissements de banlieue. La FEN insiste particulièrement sur les problèmes des zones sensibles, de la formation professionnelle, de l'offre du service d'éducation. La FSU, bien placée pour mener les négociations, étant données les rivalités qui secouent la FEN, réclame des crédits, des postes et l'engagement du Premier ministre de renoncer définitivement à tout mode de financement de l'enseignement privé. Le SGEN, malgré ses appels répétés à la nécessaire « transformation » de l'école, rejoint la FSU : des crédits et des postes tout de suite. La FCPE tente de rester en zone neutre entre la FEN et la FSU. La PEEP lance des œillades du côté de l'enseignement privé, tentant de ramener à elles quelques adhérents.

François Bayrou entend ne pas situer le débat au seul niveau des moyens. Mais le Premier ministre pourrait prévoir une rallonge au budget. Christine Garin, journaliste chargée de la rubrique éducation au quotidien *Le Monde* se risque à avancer : « Dans cette partie à trois, le Premier ministre pourrait s'offrir le beau rôle d'ouvrir quelques perspectives sonnantes et trébuchantes »<sup>4</sup>. Le Premier ministre, pour l'instant, propose quatre « tables rondes » conduites sous la responsabilité du ministre de l'Éducation nationale, dont les

---

<sup>1</sup> « Le gouvernement et l'opposition sont d'accord pour lancer des consultations sur l'école », *Le Monde*, 18-01-1994.

<sup>2</sup> « Les syndicats réclament des mesures d'urgence », *Le Monde*, 28-01-1994.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

thèmes sont les suivants : « missions et contenus du service public ; l'école et la société ; la vie dans les établissements ; les métiers de la formation »<sup>1</sup>.

Le vendredi 4 mars 1994, François Bayrou ouvre « le grand débat national sur l'avenir du système éducatif »<sup>2</sup>, à Paris. Quatre journées de synthèse sont prévues en avril à Bordeaux, Lyon, Lille et Strasbourg reprenant les thèmes proposés par le Premier ministre. La séance de clôture doit avoir lieu le 19 mai 1994 à Paris et les propositions du gouvernement devraient être annoncées le 27 mai 1994. François Bayrou veut jeter les bases d'un « nouveau contrat pour l'école »<sup>3</sup>.

Lors de cette première journée, de nombreuses personnalités, Alain Minc, Alain Finkielkraut, Michel Deschamps, secrétaire général de la FSU... ainsi que des enseignants sont invités à faire part de leurs propositions, remarques et doléances. Si l'on se reporte au quotidien *Le Monde*<sup>4</sup>, le climat dans lequel se déroule ce débat est serein. Cependant, « improvisé à la hâte, il n'est guère lisible »<sup>5</sup>. François Bayrou, avant de constituer des groupes de travail qui doivent prendre en charge des thèmes précis, souligne la nécessité du dialogue : « Le choix du gouvernement, c'est la recherche de la conviction, la discussion, la concertation. On doit convaincre avant de changer »<sup>6</sup>. Le ministre lance alors quelques pistes : « Quels sont les contenus des programmes, les parcours de réussite ? Comment améliorer la formation des maîtres et mieux gérer les ressources humaines dans l'école ? »<sup>7</sup>.

Les tables rondes ont lieu le 8 avril à Bordeaux, le 11 à Lyon, le 12 à Lille et le 15 à Strasbourg. Selon le bilan dressé par le SNES, François Bayrou semble à « l'écoute, à la recherche d'idées et de points de vue convergents. Ce fût l'occasion d'entendre les souhaits et les aspirations du terrain et aussi de se donner les moyens de tester un certain nombre de propositions [...] Nous en sommes là. La prochaine étape se situe début mai à Paris, avec une série de tables rondes [...] En permettant que s'expriment librement les demandes, le ministre prend le risque d'apparaître comme ayant tenté de gagner du temps et de susciter la colère et l'amertume s'il ne prend pas de décisions et surtout si les décisions ne sont pas à la hauteur des attentes »<sup>8</sup>.

Lors de ces tables rondes, de nombreux partenaires du système éducatif sont présents : chefs d'établissements, inspecteurs, responsables des rectorats et inspections

---

<sup>1</sup> « Table ronde à Matignon », *L'université syndicaliste* N° 33, 2-02-1994.

<sup>2</sup> « François Bayrou veut jeter les bases d'un nouveau contrat pour l'école », *Le Monde*, 7-03-1994.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> « Tables rondes, premiers bilans », *L'Université syndicaliste* N° 338, 16-04-1994.

académiques [...] Dans chaque groupe, des rapporteurs désignés par le ministre sont censés rapporter une synthèse des travaux. Aussi semble-t-il difficile de tirer des conclusions de ces travaux. Si les rapporteurs ont proposé des synthèses de « façon honnête »<sup>1</sup> en séance plénière, il est difficile d'envisager des conclusions. Chacun a pu faire entendre sa voix et le ministre a pris acte, cependant, il n'est pas évident de voir émerger, à l'issue d'un travail en assemblée de 800 à 1400 personnes, des propositions concrètes.

Une série de « tables rondes » a lieu début mai à Paris, reprenant les thèmes évoqués lors des tables rondes décentralisées. Puis, le 9 mai 1994, le ministre annonce 155 propositions qui touchent à l'école primaire, au collège, au lycée, au lycée professionnel, à la vie de l'établissement, aux métiers de l'éducation. Elles sont alors mises en débat. Le Premier ministre est présent la plupart du temps, lors des négociations : il s'agit de montrer l'intérêt porté au service public.

Deux demi-journées banalisées sont organisées dans les établissements secondaires les 18 et 19 mai 1994. A la suite de nouvelles négociations, le gouvernement avait annoncé qu'il ferait part de ses décisions définitives le 27 mai 1994. Mais celles-ci sont reportées à la seconde quinzaine de juin. Le point d'achoppement semble résider dans la difficulté de préparer le dispositif budgétaire. Nicolas Sarkozy, ministre du budget, a répété à plusieurs reprises qu'il n'y aurait pas de rallonge budgétaire en 1994. Or le temps très court séparant les journées banalisées et les décisions prises pourrait donner aux enseignants l'impression que leurs revendications ne sont pas prises en compte. De plus, les élections européennes du 12 juin 1994 constituent un cap à passer après lequel les tensions politiques doivent s'apaiser et laisser le gouvernement plus disponible. Il semble donc plus opportun de reporter les conclusions.

Dans sa présentation initiale, celle du 9 mai 1994, le « nouveau contrat pour l'école » se présentait en sept parties groupant un ensemble de propositions. Les titres de ces parties étaient : « l'école primaire ; le collège ; le lycée ; la formation professionnelle et continue ; l'école et son environnement ; la vie des établissements ; les métiers de l'éducation ». Ce texte a fait l'objet d'une publication au *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.<sup>2</sup> Ce qui traduit un souci de transparence, mais aussi la volonté de donner un caractère officiel à cette démarche.

Les propositions les plus innovantes concernent le collège. Le rôle de la classe de 6<sup>ème</sup> évolue. Elle précède le cycle de 5<sup>ème</sup> - 4<sup>ème</sup> qui devrait offrir des parcours diversifiés. Le découpage de l'enseignement au collège en trois cycles - sixième, cycle de consolidation ;

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Les propositions », BOEN N° 20, 19-05-1994.

cinquième-quatrième, cycle central ; troisième cycle terminal – devrait permettre à l'élève de s'adapter à la vie au collège. Le fait de proposer des diversifications dès la cinquième, censées mettre en valeur les domaines dans lesquels « excellent » les élèves, montre la volonté de mettre en oeuvre une orientation positive. L'orientation ne doit plus se faire par défaut dès le constat des lacunes en sixième, mais en fonction des aspirations et des domaines de prédilection des élèves.

L'enseignement du français et de l'éducation physique est renforcé en 6<sup>ème</sup>. L'aide au travail personnel du soir en collège devrait démarrer de façon expérimentale dès la rentrée prochaine, de même qu'une nouvelle organisation de l'emploi du temps. Au même chapitre, la possibilité est offerte à tous les élèves de prendre une option latin en 5<sup>ème</sup> et une option grec en 3<sup>ème</sup>. D'autres propositions constituent des nouveautés, mais leur date d'application est lointaine : création d'internats, mise à disposition d'un fonds social pour les collégiens, séances d'information pour les parents en début d'année sur les programmes.

Des orientations antérieures sont reconduites. Les objectifs de connaissance, l'accent sur la méthodologie, « apprendre à apprendre », figurent dans les programmes de 1985<sup>1</sup>. L'accès en 4<sup>ème</sup> à une deuxième langue vivante figure dans la loi de 1989, mais il n'est pas dit qu'il est obligatoire. La volonté de favoriser la « préparation à l'orientation » grâce à l'information est aussi prévue dans la loi de 1989, de même que le souhait de doter tous les collèges d'un centre d'information et de documentation.

Concernant le lycée, la perspective d'effectuer des stages à l'étranger est novatrice et découle des accords européens dans le cadre du traité de Maastricht. L'accès à certaines options est ouvert grâce à l'enseignement à distance. Une formation des professeurs à l'enseignement en module existe déjà dans les MAFPEN. En ce qui concerne la formation professionnelle enfin, les établissements peuvent prévoir de développer des « formations diplômantes ».

La conversion de ces « propositions » en « décisions » n'apporte pas de surprise. La moitié d'entre elles sont reprises telles qu'elles ont été rédigées dans le document antérieur. Quelques-unes ont été légèrement modifiées, d'autres plus profondément et quelques propositions nouvelles ont été ajoutées. Le ministre les a organisées en cinq chapitres qui mettent en lumière les intentions de ce « nouveau contrat » : « clarifier les missions, renforcer l'adhésion ; pour lutter contre les inégalités, priorité au fondamental ; accueillir et promouvoir

---

<sup>1</sup> Collèges. *Programmes et instructions*, MEN, Livre de poche, CNDP, 1985.

la diversité ; une nouvelle politique de gestion ; faire confiance au terrain ; l'avenir au présent »<sup>1</sup>.

Au collège, la classe de « consolidation des savoirs fondamentaux » en 6<sup>ème</sup> est conservée intégrant une remise à niveau individualisée des élèves en difficulté dans des classes à effectif réduit. L'aide aux devoirs est prévue chaque fin de journée. Le redoublement éventuel est rétabli. Les horaires de français et d'éducation physique sont augmentés dans cette classe. Une langue vivante est obligatoire en 6<sup>ème</sup>, une seconde en 4<sup>ème</sup>. Une aide à l'orientation est prévue en 5<sup>ème</sup> avec organisation de séances pendant le temps scolaire. L'initiation à l'image est introduite dans les programmes. Cependant, ces mesures restent expérimentales et doivent être généralisées à la rentrée 1995.

Au lycée professionnel, contrairement au collège et au lycée, la plupart des innovations entre en vigueur à la rentrée 1994. La principale, issue de la loi quinquennale, conforme aux déclarations du programme électoral, est l'ouverture des lycées professionnels à l'apprentissage, par le biais de la création de sections d'apprentissage ou de conventions passées avec les CFA ( Centre de Formation des Apprentis). La nouvelle formulation de la proposition 77 traduit l'opposition des syndicats : « Les formations initiales sous statut scolaire demeurent la mission principale »<sup>2</sup> de l'enseignement professionnel.

En ce qui concerne les enseignants et la vie des établissements, les principales décisions concernent la formation continue envisagée comme une priorité. Des moyens humains sont renforcés par la présence systématique d'infirmières, assistantes sociales, documentalistes. Le mouvement des personnels doit prendre en compte l'existence de postes particuliers. Les enseignants débutants ne peuvent plus être nommés sur des postes difficiles.

Les décisions sont annoncées. Elles sont dans l'ensemble approuvées par les parents et les enseignants comme en témoigne un sondage de la SOFRES que le gouvernement avait jugé bon de commander<sup>3</sup>. François Bayrou estime nécessaire de le rappeler au *Bulletin officiel de l'éducation nationale*<sup>4</sup> : « L'adhésion que les différents modes de consultation des partenaires de l'école et des Français ont permis de mesurer est toujours tempérée par un certain scepticisme sur la mise en œuvre des objectifs. Il convient donc de répondre concrètement à cette réserve. Les moyens nouveaux qui pourront être dégagés, malgré les impératifs de rigueur budgétaire devront être concentrés sur les besoins identifiés. Un groupe

---

<sup>1</sup> « Tout sur la nouvelle école », ONISEP, 1994, 55 pages.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Sondage cité dans « Le regard des parents et des enseignants », *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 1994.

<sup>4</sup> « Nouveau contrat pour l'école », BOEN N° 25, 23-06-1994.

de suivi [...] permettra une confrontation publique sur l'application des décisions. L'administration centrale sera associée au pilotage... »<sup>1</sup>.

### *La loi de programmation ou la solennité du « Nouveau contrat pour l'école »*

Dès le 15 juin 1994, Edouard Balladur émet le vœu de soumettre le « nouveau contrat » à une discussion parlementaire. Ce qui apporterait un caractère solennel aux conclusions arrêtées. C'est donc après la rentrée prochaine et non avant les grandes vacances que les acteurs du système éducatif connaîtront les moyens budgétaires accordés par le gouvernement. Si réaffirmer que « les programmes du collège privilégient la maîtrise des acquis de base » ne coûte rien, certaines dispositions annoncées pour 1994 ou 1995 représentent un coût supplémentaire. La remise à niveau individualisée et un enseignement dispensé à effectif réduit en sixième, l'augmentation de l'horaire de français et d'éducation physique en sixième, les nouvelles options en cinquième et troisième, une aide personnalisée pour les lycéens, le développement de l'enseignement à distance sont des mesures qui ne peuvent s'effectuer à moyens constants.

Au cours des discussions entre les syndicats et le ministre, une estimation d'une dizaine de milliards de francs avait été avancée. Le SNES n'hésite pas à affirmer que, « pour appliquer le contrat de Bayrou, c'est plusieurs dizaines de milliers de recrutements et de créations de postes qu'il faut programmer, c'est plusieurs dizaines de milliards de francs qu'il faut dégager »<sup>2</sup>. La FEN, le SGEN, ainsi que la FSU exercent donc des pressions jusqu'au dernier moment afin de contraindre le gouvernement à proposer une « loi de programmation »<sup>3</sup>. La promesse d'Edouard Balladur est tenue.

#### Le projet devant les organes consultatifs

Dans un premier temps, le projet de loi est soumis au Conseil supérieur de l'éducation, le 8 novembre 1994. Le SGEN-CFDT, le SE-FEN et le SNES, s'ils reconnaissent tous à cette « loi de programmation » le mérite d'exister, dénoncent le manque d'ambition du projet. Cela d'autant plus que certains engagements ne figurent pas dans le budget de l'éducation voté le

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Balladur annonce un débat parlementaire », *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 1994.

<sup>3</sup> *Ibid.*



28 octobre 1994. Le SGEN regrette que cette loi ne fasse pas de « l'école la première priorité nationale »<sup>1</sup>. Le SE-FEN évoque « La grande illusion »<sup>2</sup>. Le SNES affirme que le projet devrait être envisagé dans « une perspective plus ambitieuse »<sup>3</sup>. Le CSE s'oppose donc majoritairement au projet de loi. Puis, conformément à la règle constitutionnelle, le « projet de loi de programmation » est soumis pour avis au Conseil économique et social. Il est saisi par le Premier ministre le 20 octobre 1994. Les 22 et 23 novembre 1994, les discussions ont lieu.

Le Conseil économique et social rappelle une des missions prioritaires de l'école évoquée par le projet de loi à laquelle il attache une importance particulière : « la capacité de l'école à améliorer l'égalité des chances des jeunes français... ». Mais, s'il est en accord avec ce principe, il n'en remarque pas moins des « faiblesses persistantes »<sup>4</sup>, malgré des efforts consentis dans les années précédentes. Dans un premier temps, il analyse avec précision les efforts consentis lors des années précédentes et les limites des résultats obtenus. C'est au regard de cette analyse que, dans un second temps, il se prononce sur le projet de loi, notant ici et là des insuffisances ou insistant sur la valeur qu'il attache à certaines dispositions.

Adhérent « pleinement à cette ambition de rénovation démocratique du système éducatif afin d'améliorer les chances de réussite pour tous et à l'effort de réponse individualisée aux difficultés des élèves et de leurs attentes », le Conseil économique et social note que « le projet de loi de programmation apparaît réducteur voire inachevé par rapport aux ambitions affichées »<sup>5</sup>. Certaines propositions du « Nouveau contrat pour l'école » ne sont pas reprises dans le projet de loi. La formation des enseignants et la proposition d'un enseignement différencié dans les lycées ne sont pas mentionnées alors que ces deux propositions auraient mérité « un affichage législatif et une programmation financière »<sup>6</sup>. Mais le point nodal des stratégies de réussite pour tous se situe au collège. Le Conseil économique et social émet quelques réserves sur les propositions concernant ce niveau : « L'aide au travail personnel » devrait incomber aux enseignants et aucune création de poste supplémentaire n'est prévue à cet effet. Il en va de même pour « la prise en charge des élèves pendant la totalité de la journée scolaire ». « La mise en place dès la cinquième d'un système d'information sur l'orientation, intégré dans le temps scolaire » devrait apparaître dans le projet de loi.

---

<sup>1</sup> « Spécial Bayrou », *Profession Education*, septembre 1994.

<sup>2</sup> « La grande illusion », *L'école libératrice* N°31, 19-11-1994.

<sup>3</sup> « Temps présent », *L'Université syndicaliste* N° 349, 10-11-1994.

<sup>4</sup> Conseil économique et social, « projet de loi de programmation pour l'école », Avis des 22-11-1994, JORF, 8-11-1994.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

En ce qui concerne les lycées, le Conseil économique et social met en garde contre la volonté de proposer toutes les options dans tous les lycées de France. Il attire l'attention des pouvoirs publics sur « la nécessité de définir une déontologie mais aussi [...] d'organiser un contrôle rigoureux des modalités de cette diversification, sous peine d'une disparité de situations peu compatible avec le souci de démocratisation et d'égalité des chances qui inspire cette mesure ».

Quant à « la formation professionnelle qualifiante organisée pour les quelques 80 000 jeunes d'une classe d'âge qui quittent le système éducatif sans diplôme », le Conseil économique et social regrette « unanimement » que cette disposition soit complètement absente du projet de loi.

Ainsi, le Conseil économique et social dénonce ce que l'on pourrait nommer une déperdition entre les propositions du « Nouveau contrat pour l'école » et « la loi de programmation » qui doit non seulement donner un caractère solennel à ces propositions, mais aussi en prévoir le financement. Par ailleurs, le financement des propositions doit mobiliser chaque année 15% des « mesures nouvelles » inscrites au budget. Même si ce chiffre est modeste, « il faut savoir qu'il obère quasiment toute marge de manœuvre. 80% des mesures nouvelles étant absorbé par l'ajustement des dépenses de personnel »<sup>1</sup>. Le Conseil économique et social conclut : « On ne peut apprécier l'effort budgétaire consenti par le gouvernement au titre du Nouveau contrat pour l'école, dans un contexte général des dépenses publiques, que si l'on tient compte des évolutions du budget de l'enseignement scolaire attendues pour les années à venir hors loi de programmation »<sup>2</sup>. Une étude du projet du budget 1995 montre que certaines mesures proposées au titre du « Nouveau contrat pour l'école » n'apparaissent pas dans le document, que d'autres ne sont pas vraiment nouvelles parce qu'elles relèvent d'autorisations de programmes antérieures et que certaines créations prévues consistent en réalité en un redéploiement de postes en surnombre. Le Conseil économique et social critiquant le manque de lisibilité du document remarque que « le simple respect du débat démocratique aurait exigé que le document budgétaire retrace sincèrement la provenance réelle du financement de chacune des mesures »<sup>3</sup>.

Le budget de l'éducation continue de croître. Cependant, d'une déperdition - des propositions du « Nouveau contrat » au « projet de loi de programmation » - à l'autre - du « projet de loi de programmation » à son inscription au « budget » -, un regard critique

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

s'impose. Le passage des intentions et déclarations solennelles à leur mise en œuvre s'avère problématique. Il est limité par la traduction de 155 propositions en six articles de lois qui doivent les concrétiser, ce qui semble constituer un premier obstacle. De surcroît, les contraintes financières viennent encore infléchir l'ambition initiale. C'est du moins l'impression qui se dégage de l'avis du Conseil économique et social. Il émet donc de sérieuses réserves quant à la loi de programmation. Son avis est néanmoins consultatif. Il revient au Parlement d'approuver cette loi.

### Le projet devant le Parlement

La loi de programmation est fixée à l'ordre du jour des débats à l'Assemblée nationale pour le 21 décembre 1994. La discussion se prolonge jusqu'au lendemain et le texte est adopté le 22 décembre 1994<sup>1</sup>. Les débats nous invitent à rendre compte des forces en présence.

Le rapporteur, Claude Goasgen, en réponse aux critiques des députés qui reprennent en partie celles des membres du Conseil économique et social, affirme que si le projet semble restreint, c'est parce que bon nombre de mesures relèvent du domaine réglementaire. Elles ne peuvent donc figurer dans un texte à caractère législatif, ce qui explique que cette loi ne comporte que six articles. Par ailleurs, les députés socialistes critiquent cette « loi de programmation » qui n'a pas d'existence juridique. En effet, seule une « loi de programme » qui engage des dépenses d'investissement est recevable. Toute procédure qui engagerait les ministères suivants sur des fonds autres que ceux relevant de dépenses d'investissement n'est pas conforme aux règles du droit des finances publiques.

Ces questions ont une importance que nous avons déjà soulignée dans l'élaboration des décisions concernant l'éducation parce qu'elles limitent la projection de certaines actions dans le temps et circonscrivent l'action des ministres à leur période d'exercice. Ce qui évidemment d'un point de vue démocratique constitue une garantie, mais du point de vue de la continuité des actions et surtout de la marge de manœuvre d'un ministre en place, est une contrainte. Le rythme de la vie politique peut donc constituer un obstacle à la gestion cohérente d'un service public qui nécessiterait une projection dans un temps plus long. L'évolution du processus de démocratisation de l'enseignement secondaire se révèle tributaire du rythme de la vie politique.

---

<sup>1</sup> JORF, « Nouveau contrat pour l'école, projet de loi de programmation pour l'école », débats à l'Assemblée nationale, séances des 21 et 22-12-1994.

La place réservée aux « mesures nouvelles », véritable marge de manœuvre du ministre, en termes financiers, représente un pourcentage très faible du budget. Les mesures nouvelles de l'ordre de 14 milliards de francs sur cinq ans sont en effet minimales par rapport au budget annuel de l'éducation nationale qui s'élève à 262 milliards en 1995. De plus, les dépenses de personnel représentent 80% de ces 14 milliards<sup>1</sup>.

Le débat porte alors largement sur la question du financement des propositions, sur les coûts non chiffrés de certaines mesures comme par exemple la diffusion des programmes aux parents dans un souci de transparence, principe qui sous-tend largement les initiatives de François Bayrou. En effet, s'il est envisagé de proposer une grande diversité de choix aux parents, ceux-ci doivent être en mesure de mieux connaître les rouages du système. Mais cette transparence a un coût qu'il faut prévoir. Les propositions d'amendement avortées montrent que les programmations budgétaires sont prudentes ; la substitution réclamée par l'opposition du terme « création d'emplois » à celui de « création de postes » en constitue un témoignage. La première version implique véritablement la création de nouveaux emplois alors que la seconde peut signifier un simple redéploiement de postes existants.

Ainsi, l'essentiel des débats porte sur la question des modes de financement. Si certains propos à gauche tendent à minimiser le caractère novateur des dispositions, des éléments dans le prolongement de la rénovation des collèges, apparaissent. « La mise en place d'un dispositif de consolidation en sixième, la transformation en trois cycles de la scolarité au collège, la création du fonds social collégien »<sup>2</sup> peuvent en effet se situer dans le prolongement de la démarche de rénovation.

Le texte est adopté et il revient au Sénat de se prononcer. Les discussions ont lieu les 4 et 5 juillet 1995, soit sept mois après la discussion à l'Assemblée nationale<sup>3</sup>. Entre temps, les élections présidentielles ont porté Jacques Chirac à la présidence de la République et Alain Juppé a été nommé Premier ministre. Il a souhaité que soit poursuivie cette initiative prise sous le gouvernement d'Edouard Balladur.

Les discussions au Sénat s'organisent autour des mêmes points que ceux qui ont été discutés à l'Assemblée nationale. Elles évoquent la question du mode de financement des mesures nouvelles, mesures que les sénateurs de l'opposition, à l'instar des députés de l'opposition, dénoncent comme étant insuffisantes ou simplement reprises de ce qui existait antérieurement. Mais le débat s'enrichit des perspectives à venir. La volonté réaffirmée du

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 9456.

<sup>2</sup> Annexe au projet de loi, JORF, « Nouveau contrat pour l'école, projet de loi de programmation », débats à l'Assemblée nationale, 3ème séance du 21-12-1994.

<sup>3</sup> JORF, « Nouveau contrat pour l'école », débats au Sénat, séances du 4 et 5-07-1995.

nouveau gouvernement de juguler la dette publique inquiète les sénateurs. Les communistes, s'exprimant au travers de la voix de Mme Hélène Luc, demandent par exemple d'amputer les crédits de « surarmement nucléaire »<sup>1</sup> de 70 milliards de francs et grâce à ces moyens dégagés de répondre aux mesures annoncées dans le « Nouveau contrat pour l'école ». Qu'advient-il de la formation continue, de la prise en charge des collégiens pendant la totalité de la journée scolaire, de la formation professionnelle, plus généralement de toutes les mesures contenues dans l'annonce initiale ? La transformation des deux cycles du collège en trois cycles permettra-t-elle de mettre un terme aux orientations par l'échec, si les moyens restent constants ? En dépit de ces critiques de l'opposition, le Sénat, dont la majorité est à droite, adopte le « Nouveau contrat pour l'école » le 5 juillet 1995.

## Conclusion

Le « Nouveau contrat pour l'école » est l'aboutissement d'une vaste consultation des protagonistes du système éducatif : syndicats enseignants, parents d'élèves, personnels de direction. Il apparaît comme une conséquence de la mobilisation contre la tentative de révision de la loi Falloux. Guy Hermier, député communiste, ne manque pas de le rappeler à l'Assemblée nationale : « Votre projet, M. le ministre a une histoire. Lorsque vous avez pris vos responsabilités, il y a plus de vingt mois, il n'était manifestement pas dans vos intentions de proposer une loi quinquennale de programmation pour l'école. C'est la formidable levée en masse suscitée par la majorité de droite du Sénat contre l'école publique qui vous a contraint à reculer, puis à formuler 158 propositions et enfin, après de multiples contorsions, à nous soumettre un projet de loi »<sup>2</sup>.

Ce « Nouveau contrat pour l'école » est en effet l'objet d'une loi de programmation que François Bayrou ne manque pas de rappeler dans son discours introductif au Sénat : « Cette séance du Sénat marquera une date importante dans l'histoire de notre passion nationale pour l'école : c'est en effet la première fois que l'éducation va faire l'objet d'une loi de programmation »<sup>3</sup>. Cependant, les parlementaires de l'opposition dénoncent une telle solennité au regard des faibles moyens mis à disposition des mesures proposées et de certaines mesures qui pourraient relever du domaine réglementaire. Cela d'autant plus que la

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 868.

<sup>2</sup> JORF, « Nouveau contrat pour l'école, projet de loi de programmation », débats à l'Assemblée nationale, 1<sup>ère</sup> séance du 21-12-1994, page 9467.

<sup>3</sup> JORF, débats au Sénat, séance du 4-07-1995, page 839.

loi de programmation est votée après qu'a été adopté le budget de l'Education nationale pour l'année à venir.

Cette loi de programmation constitue aussi une réponse symbolique à la loi d'orientation du 10 juillet 1989 impulsée par Lionel Jospin. Alors que celui-ci n'avait pu obtenir du Premier ministre l'autorisation de programmer les dépenses dans une loi et que les engagements se sont négociés essentiellement avec les organisations syndicales, François Bayrou et les députés de droite rappellent à plusieurs reprises que le moment est « historique ». Cette aspiration à la singularité dans la façon de conduire une politique peut être considérée comme un facteur pesant sur le processus de démocratisation.

Une priorité : transformer le « collège unique » en « collège pour tous »

### *Des travaux préparatoires à l'expérimentation*

Le collège est la pièce maîtresse du système éducatif à laquelle le ministre avait l'intention de s'attacher bien avant que soit mise en place la grande consultation. Il en avait fait l'annonce en septembre 1993. Après le « collège unique », le « collège rénové », François Bayrou entend mettre en place le « nouveau collège pour tous ».

En 1984-1985, quelques 500 collèges étaient entrés en rénovation sur la base du volontariat. Ils s'étaient engagés à mettre en application des propositions du rapport Legrand. En 1986, près de la moitié des collèges reçoit le label « établissement en rénovation », en 1987, les trois quarts. Mais, comme nous l'avons montré, il ne s'agit que d'un label. Bien qu'inscrit dans le IX<sup>ème</sup> plan, l'objectif de l'extension en 1988 à tous les collèges a été abandonné. Les circulaires de rentrée n'y font que de très brèves allusions.

La loi d'orientation avait supprimé le palier d'orientation à la fin de la cinquième. Si les évolutions structurelles ont constitué une réponse au problème de l'hétérogénéité, il semble que les finalités de ces établissements n'aient pas été clairement explicitées. Les membres du CNP (Conseil national des programmes) en 1991, suite à une demande de Lionel Jospin écrivaient : « Les précédentes réformes du collège ont été généralement volontaristes sur les structures, mais sont restées floues quant aux finalités »<sup>1</sup>. La réforme promise par Lionel Jospin a été interrompue sous le ministère de Jack Lang.

---

<sup>1</sup> « Enquête sur le nouveau collège », *Le Monde de l'éducation*, Janvier 1994.

Or certains sociologues de l'éducation tels que Marie Duru-Bellat et Alain Mingat<sup>1</sup> montrent que le collège ne contribue pas à réduire les inégalités sociales. Bien que le nombre de jeunes sortant du collège ou de la formation professionnelle sans qualification soit en baisse constante, 88 000 jeunes se retrouvent chaque année dans cette situation. Ils étaient 100 000 en 1988, plus de 130 000 en 1980. Le taux de passage en seconde est en baisse, 61,6% en 1991, 60,6% en 1992. La violence inquiète les professeurs et déstabilise les enseignements. La disparité s'est accrue entre les établissements si l'on se reporte aux indications données dans *Le Monde de l'éducation*<sup>2</sup>. Cependant, les chercheurs de l'IREDU expriment aussi des motifs de satisfaction. La proportion d'une classe d'âge ayant accès au baccalauréat est passée de 22% en 1970 à plus de 55% aujourd'hui. 94% d'une classe d'âge atteint désormais le niveau du CAP, du BEP ou de la seconde. Par ailleurs, ces dix dernières années ont été marquées par des progrès de la scolarisation au collège.

Un rapport de l'Inspection générale en 1993<sup>3</sup>, bien que remarquant des dysfonctionnements, est teinté d'un optimisme prudent : « En dépit de ses imperfections, le collège reste une structure performante, alors même que sa tâche n'a cessé de se complexifier [...] On ne saurait cependant se satisfaire de la situation présente » notent les inspecteurs, « la survie de l'institution n'a souvent été possible que par l'acceptation de compromis, parfois au prix d'une baisse de niveau des exigences ». Bien que les effectifs ne soient pas en cause dans ce rapport, les inspecteurs insistent sur la nécessité d'anticiper leur inflation à venir, elle risque de cristalliser les points de tensions. Le rapport mentionne aussi des aspects négatifs : la prise en charge des élèves en difficulté est insuffisante ; la prise en compte des rythmes des élèves a du mal à se mettre en place ; le travail en équipe reste un vœu pieu ; les projets sont souvent flous et peu évalués bien qu'ils commencent à transformer « l'esprit et le fonctionnement de l'institution ». La DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) note qu'un élève sur quatre est en difficulté au collège. 10,5% des élèves au collège seraient « en grande difficulté », 14% en « difficulté moyenne ». L'organisme remarque par ailleurs que les élèves qui effectuent leur cycle d'observation (6<sup>ème</sup>- 5<sup>ème</sup>) en trois ans progressent plus que les autres<sup>4</sup>.

Les syndicats et parents d'élèves font des propositions quant à la réforme des collèges<sup>5</sup>. Les syndicats d'enseignants réclament quasi unanimement des classes hétérogènes,

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> IGAEN, *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*, La Documentation française, 1993.

<sup>4</sup> « Les élèves en difficulté au collège », *Education et formation*, N° spécial, octobre 1993.

<sup>5</sup> « Des propositions pour résoudre le cas des enfants en difficulté », *Le Monde de l'éducation*, janvier 1994.

mais assorties de groupes temporaires de besoins et d'aides pour coller au plus près des difficultés et compétences des élèves. Le SNES demande des allègements d'effectifs, des crédits pour organiser des aides individualisées, l'accroissement de l'horaire de français en sixième et cinquième, le développement des enseignements expérimentaux et du temps donné aux enseignants pour se concerter afin de pouvoir travailler en équipe. Il se prononce en faveur de la mise en place d'équipes de suivi d'élèves les plus en difficulté, de la création de postes supplémentaires de personnels d'éducation et de santé, de l'enrichissement des horaires dévolus aux disciplines artistiques et sportives et de la reconsidération des procédures d'orientation.

Le SE soumet de son côté des propositions pour résoudre le problème des enfants en grande difficulté, « sans exclusion et sans enfermer l'élève dans des structures différentes pour une année »<sup>1</sup>. Il demande des moyens supplémentaires pour améliorer les quatrièmes d'aide et de soutien et les troisièmes d'insertion, pour instituer un tutorat et pouvoir constituer autour des enseignants des équipes restreintes ouvertes aux assistantes sociales et aux psychologues. Il propose aussi de créer en sixième et cinquième une « heure de module » en groupe réduit, de donner une heure de français supplémentaire à ces classes, d'organiser des études dirigées par des enseignants, des surveillants ou des allocataires d'IUFM.

Le SGEN s'interroge sur les moyens à mettre en œuvre « pour tenir compte des rythmes, des besoins, du niveau de chacun »<sup>2</sup>. Il propose plusieurs pistes : diversification des regroupements temporaires selon les activités ; constitution de « groupes de besoin » éventuellement homogènes pour consolider et approfondir les acquis fondamentaux ; travail en équipe d'enseignants.

Les associations de parents d'élèves se disent opposées à un retour des filières. La PEEP rappelle son attachement au « projet personnel de l'élève » et veut faire commencer son élaboration dès la classe de cinquième. Un accent doit être mis sur les langues vivantes, les disciplines artistiques et l'éducation physique. La FCPE demande que les élèves en situation d'échec grave puissent bénéficier « d'une prise en charge plus éducative » au sein du collège et que le rôle du conseiller d'éducation soit réévalué. Elle s'oppose fermement à ce que le collège soit un lieu de formation professionnelle ou « que des jeunes en soient exclus en cours de scolarité vers des structures d'apprentissage sans la formation générale suffisante »<sup>3</sup>. Enfin,

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*



le collège ne doit pas être un lieu réservé à l'enseignement, il doit également être « un lieu de vie » où l'on développe « des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être »<sup>1</sup>.

François Bayrou, préoccupé par ce « maillon faible du système éducatif » entend donc porter une attention particulière aux difficultés qu'il rencontre. Il charge Alain Bouchez, Inspecteur général de l'Education nationale, de présider une commission chargée de formuler des propositions pour réformer le collège. L'inspecteur doit s'appuyer sur le recueil des données d'une consultation que le ministre avait lancée en novembre 1993 en envoyant individuellement une lettre à chaque enseignant, puis il est invité à se rendre sur le terrain et à procéder à des auditions. Un « Livre blanc » est soumis sous une « forme allégée » aux organisations de parents et d'enseignants, et au Conseil supérieur de l'éducation dès le 4 février 1994. Plusieurs de ces propositions devraient être retenues dans un « cahier des charges » et servir de base à une expérimentation dans quelques centaines d'établissements.

Quarante propositions sont avancées pour « permettre une meilleure réussite de tous »<sup>2</sup>. S'agissant des contenus disciplinaires, la commission suggère que l'on établisse « un socle fondamental des connaissances »<sup>3</sup>, commun à tous les élèves, quelle que soit leur orientation ultérieure. Certains contenus, jugés trop encyclopédiques, seraient revus afin d'être proposés en option. Le français et les mathématiques sont jugés disciplines fondamentales et il conviendrait de prévoir des champs expérimentaux englobant les sciences physiques, la biologie, la technologie et l'informatique. Des groupes réduits seraient constitués lors de séances de trois heures. Des progressions par niveau pourraient être déterminées pour chaque discipline, constituant des balises de référence pour les décisions de passage et d'orientation.

La classe de sixième serait une classe d'orientation. La commission prône une diversification des parcours. En aucun cas, il ne saurait être question de « rétablir des filières d'enfermement et d'exclusion »<sup>4</sup>. Il ne s'agirait plus d'être orienté, mais d'avoir la possibilité d'emprunter des voies diverses, générales ou technologiques plus ou moins longues. Une période de mise à niveau général sur trois mois, axée sur le français et les mathématiques, devrait permettre, tout en conservant des classes hétérogènes, de déceler les élèves en difficulté. A l'issue de la sixième, les élèves dont les résultats le permettraient iraient en cinquième. Les autres se verraient imposer un cycle 6<sup>ème</sup> - 5<sup>ème</sup> en trois ans, avec possibilité de réinsertion en 5<sup>ème</sup> traditionnelle à tout moment. Un bilan serait établi à l'issue de la 5<sup>ème</sup> afin

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Vers le nouveau collège pour tous », *Le Monde de l'éducation*, mars 1994.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

de décider de l'orientation. Celle-ci pourrait s'établir vers une quatrième générale, un cycle de 4<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup> en trois ans, une quatrième à option technologique en collège, une quatrième technologique en lycée professionnel ou enfin une classe d'initiation pré- professionnelle en alternance (CIPA, ex-CPA), avec contrat de retour permettant une réinsertion dans le cursus traditionnel.

Un système de validation par unités capitalisables pourrait être envisagé. Tel niveau atteint à l'issue de la classe de cinquième vaudrait par exemple telle unité de valeur pour le CAP. Les missions des SES (sections d'éducation spécialisée) pourraient être diversifiées. Des échanges entre enseignants pourraient être envisagés.

Au niveau de la pédagogie, la commission se dit favorable aux innovations, mais souligne simultanément la nécessité de s'appuyer sur des méthodes et comportements « élémentaires, essentiels et éprouvés »<sup>1</sup>. Le travail individuel des enseignants pourrait alterner avec des séquences de travail en équipe, « chacun restant maître de sa pédagogie à l'intérieur de sa classe »<sup>2</sup>. Les cours magistraux pourraient être dispensés à plusieurs classes en même temps, dégageant ainsi des heures pour des activités expérimentales à groupes réduits.

Ainsi, pour remédier aux problèmes causés par l'hétérogénéité croissante des élèves arrivant au collège, la commission suggère diverses propositions : évaluation des élèves dès la fin du CM2 afin de pouvoir répondre aux difficultés des élèves dès les premiers mois ; création d'une classe de CM3 en collège ou en primaire pour les élèves qui ne sont pas prêts pour la 6<sup>ème</sup> ; mise en place d'un cycle pédagogique chevauchant le CM2 et la 6<sup>ème</sup> ; ouverture d'options diversifiées afin de motiver les élèves en échec et de leur permettre de révéler d'autres types de compétences ; aménagement de cycles 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup> en trois ans, permettant de rendre moins hétérogènes les classes traditionnelles. L'organisation du temps pourrait être assouplie. Des séquences de 45, 55 ou de 75 minutes pourraient permettre au maître de jongler avec ses contenus.

Concernant les procédures de nomination des enseignants, la commission évoque l'extension des « postes à profils » dans les établissements sensibles, et propose que le principal de collège puisse être consulté pour la nomination de ses collaborateurs.

Cependant, il ne s'agit que de propositions qui devront être expérimentées et, après évaluation seulement, être généralisées à l'ensemble du système éducatif. Ces propositions

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

ont fait l'objet des négociations devant déboucher sur le « nouveau contrat pour l'école ». L'expérimentation doit avoir lieu dans quelque 300 collèges.

### *La mise en œuvre de la rénovation des collèges*

Une expérimentation a donc lieu dès la rentrée 1994. Les modalités de son application sont rappelées au *Bulletin officiel de l'éducation nationale*<sup>1</sup>. Elle se déroule dans 368 collèges qui représentent la grande diversité des établissements. « Ces collèges sont choisis, sur proposition des recteurs, en raison de leur volonté de s'engager dans une démarche innovante »<sup>2</sup>. Ils devraient mettre en place des mesures destinées à favoriser « une organisation plus souple du collège, centrée prioritairement pour l'année 1994-1995, sur la classe de sixième, la mise en place d'une aide pédagogique pour tous et le lancement d'une réflexion d'ensemble sur les contenus d'enseignement »<sup>3</sup>.

Une nouvelle organisation horaire est mise en œuvre. Chaque division dispose d'un horaire hebdomadaire de 26 heures mises à la disposition des équipes pédagogiques, l'horaire hebdomadaire des élèves étant de 23 heures minimales. Ainsi, trois heures sont dégagées pour « organiser des enseignements à effectifs réduits ou pour recourir à d'autres formes d'enseignement qui viseraient à la maîtrise d'apprentissages fondamentaux, sachant que ceux-ci doivent être assurés dans toutes les disciplines (français, mathématiques, histoire-géographie, langue vivante I, sciences de la vie et de la terre, technologie, arts plastiques, éducation physique et sportive)... En tout état de cause, on veillera à ne pas alourdir excessivement l'horaire hebdomadaire des élèves, sachant qu'aux heures d'enseignement s'ajouteront 3 heures d'études dirigées »<sup>4</sup>.

Il est par ailleurs rappelé que « l'objectif prioritaire est l'étude de la langue, l'horaire de français mis à la disposition de l'équipe pédagogique est de 6 heures. Tous les élèves doivent bénéficier de quatre heures d'éducation physique. En ce qui concerne l'éducation civique, l'objectif est d'impliquer plus efficacement l'ensemble de l'équipe pédagogique [...] Chaque discipline, selon ses caractères propres, contribue à sensibiliser les élèves à certaines règles de la vie en commun »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> NDS du 19-07-1994, « Expérimentation – année 1994-1995 », BOEN N° 30 du 28-07-1994.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

A propos du dispositif de consolidation, deux méthodes peuvent être employées : une classe de consolidation à effectif réduit ou un dispositif de consolidation autour du groupe-classe.

Une réflexion sur les programmes doit être engagée afin de réfléchir sur le « socle fondamental de connaissance »<sup>1</sup> qui doit être délivré aux collégiens. Le Conseil national des programmes et les groupes techniques disciplinaires auxquels sont associés les enseignants engagés dans l'expérimentation doivent mener à bien cette tâche. Il faut attendre mars 1995 pour que celui-ci, sous la présidence de Luc Ferry, rende publiques ses recommandations<sup>2</sup> : « Après le temps de l'élitisme, après celui de la massification, voici venu celui d'une démocratisation qui doit allier la quantité à la qualité. Sans pénaliser en rien les meilleurs élèves [...] il s'agirait de relever le défi posé par ces élèves moyens faibles [...] C'est bien au stade du collège que s'impose l'idée d'un socle fondamental dont on devrait s'assurer qu'il est transmis à tous car il peut marquer parfois la fin de la scolarité obligatoire, à tout le moins celle du parcours unique »<sup>3</sup>.

Globalement, cette expérimentation consiste en trois points essentiels : centration sur les apprentissages fondamentaux, mise en place d'études dirigées et encadrées pour tous les élèves et assouplissement de l'organisation de l'emploi du temps. En ce qui concerne le deuxième point, nous pouvons remarquer que les propositions novatrices de Louis Legrand, notamment celles qui concernaient l'éclatement du groupe classe et qui avaient fait l'objet de critiques assez véhémentes de la part des syndicats de la FEN, sont reconduites. On peut relever une certaine prise de distance par rapport au principe de la traditionnelle égalité républicaine. Le principe d'équité se substitue désormais à celui d'égalité au niveau du collège. Cette idée proposée et déjà expérimentée au début des années 1980, qui avait été abandonnée au milieu de ces années, réapparaît donc au milieu des années 1990, et sous un ministère de droite. Il a fallu quinze années pour que cette mise en œuvre soit acceptée. Certes, quelques questionnements au sujet de dérives potentielles que cette équité risque d'entraîner sont encore présents, notamment celles qui renvoient à une trop grande « souplesse de gestion »<sup>4</sup>. Toutefois, c'est moins le risque d'une offre inégalitaire de formation – tous les élèves bénéficient du même nombre d'heures - que le manque de moyens qui est mis en cause. Il est dénoncé par le SNES, parce qu'il oblige « les collègues à accepter

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> CNP, *Idées directrices pour les programmes de collège, Rapport du Conseil national des programmes*, décembre 1994.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 13.

<sup>4</sup> «Expérimenter l'ambition », *L'Université syndicaliste* N° 341, 11-07-1994.

encore plus d'heures supplémentaires et plus d'élèves dans les classes »<sup>1</sup>. Le SGEN-CFDT, généralement favorable aux expérimentations, partage d'ailleurs cette critique à l'égard des moyens mis en œuvre : « Le SGEN-CFDT refuse la généralisation de l'expérimentation en sixième et l'expérimentation en cinquième. Les collèges sont contraints d'improviser avec des moyens insuffisants »<sup>2</sup>.

La question des « modules » en lycée ayant déjà été débattue et « la souplesse de gestion » acceptée dans son principe, on peut estimer que le pas est globalement franchi pour les organisations syndicales les plus réticentes : un enseignement inégalitaire doit permettre de conduire à une certaine égalité devant l'école. Certes, ce principe était déjà partiellement accepté au moment du rapport Legrand. Cependant, pour le SNI, cette déstructuration induite par la politique de projet suscitait une certaine défiance, l'autonomie avait ses limites car elle était potentiellement créatrice d'inégalités. Le SNES, quant à lui, envisageait cette souplesse comme un des moyens potentiels de lutte contre l'échec scolaire, à condition qu'il ne constitue pas le seul, voire le plus « officiel » de ces moyens. En ce sens, il semble que les positions des syndicats les plus opposants, aient évolué, dans la mesure où cette solution apparaît désormais, sous certaines conditions, comme le moyen principal de lutte contre l'échec scolaire. La recherche d'un « socle fondamental de connaissances » peut être perçue comme une sorte de garantie, une forme de traduction du principe traditionnel d'égalité dans un contexte plus moderne qui invite à une diversification des contenus, méthodes et moyens d'enseignement.

Cette expérimentation est généralisée dès la rentrée 1995. Cependant, il ne semble pas qu'elle ait fait l'objet d'une évaluation bien que celle-ci soit prévue dans la note de service qui officialisait la mise en place de cette expérimentation. Si celle-ci a eu lieu, elle n'est pas rendue publique. C'est d'ailleurs ce que dénonce Danielle Bidart-Reydet, sénateur communiste : « L'expérience des cycles à l'école primaire qui n'a pas débouché sur des améliorations en termes de réussite scolaire, l'expérimentation de la sixième de consolidation cette année dans 310 collèges publics, dont on ne connaît pas les résultats à ce jour, en l'absence d'ailleurs de moyens nécessaires, rendent cette nouvelle organisation prématurée »<sup>3</sup>. En effet, n'apparaît au *Bulletin officiel de l'éducation nationale*<sup>4</sup>, qu'un entretien avec un principal de collège relatant les procédures mises en place dans le cadre de l'expérimentation. Il s'agit probablement de montrer qu'à cette rentrée 1994, l'opération a bien eu lieu.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Fantaisies ministérielles », *Profession Education*, septembre 1995.

<sup>3</sup> Débats au Sénat, *op. cit.*

<sup>4</sup> Actualité, « Un nouveau contrat pour le collège », BOEN N° 36 du 6-10-1994.

A la rentrée 1995, les mesures mises en place dans le cadre de l'expérimentation sont généralisées pour la classe de sixième et une nouvelle expérimentation est engagée pour la classe de cinquième<sup>1</sup>. Puis, en 1996, tous les collèges expérimentent les mesures déjà proposées aux collèges expérimentaux, avant que soit mise en place en 1997 la nouvelle organisation du cycle central (5<sup>ème</sup> en 1997, 4<sup>ème</sup> en 1998)<sup>2</sup>.

### *Quelques éléments de synthèse*

En classe de cinquième sont prévues la « possibilité d'une option latin » et « l'éducation au choix », cette dernière devant permettre aux élèves de faire des projets quant aux orientations scolaires qui leurs sont offertes. Remarquons qu'au lendemain de mai 1968, le latin avait été supprimé dans les classes de sixième et cinquième pour mettre un terme à la distinction entre sections classiques et modernes. Ces deux mesures prises par François Bayrou sont révélatrices de la position idéologique du ministre. La tradition libérale insiste sur la responsabilité des individus. Ils sont capables de faire des choix opportuns. Remarquons toutefois que cette distinction permise par l'étude du latin peut faire l'objet des mêmes remarques que celles que nous avons faites à propos de l'option « langues anciennes » au lycée. Les options laissent les stratégies individuelles s'exprimer davantage et l'on peut présumer que les familles des milieux les plus défavorisés sont de ce point de vue probablement les moins averties. C'est la raison pour laquelle « une éducation au choix » est proposée, afin de pallier des manques éventuels. En ce qui concerne l'introduction du latin en classe de cinquième, en tant qu'option, il s'agit évidemment de diversifier et de laisser des choix nombreux aux élèves. Cependant, un risque de reconstitution de filières est bien présent. Par ailleurs, la multiplication des options présente cette autre conséquence négative de nuire à la lisibilité du système. Ce manque de lisibilité pénalise davantage les élèves issus des familles les plus défavorisées. Sont aussi mis en place des « parcours diversifiés » qui ont pour but de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. « Prenant appui sur les domaines d'excellence des élèves, ils mettent en œuvre les détours pédagogiques nécessaires pour que les élèves effectuent ces apprentissages et souhaitables pour renforcer leur motivation. La

---

<sup>1</sup> NDS N° 95-111 du 4-05-1995, « Généralisation de l'expérimentation menée au collège en 6<sup>ème</sup> et expérimentation nouvelle engagée en 5<sup>ème</sup> dans 368 établissements », BOEN N°19 du 11-05-1995.

<sup>2</sup> NDS N° 96-1932 du 10-05-1996, « Organisation des enseignements et poursuite de l'expérimentation dans le cycle central à la rentrée 1996 », BOEN N° 20 du 16-05-1996.

diversification recherchée ne doit donc pas aboutir à la reconstitution de filières... ».<sup>1</sup> Cette dernière affirmation ne risque-t-elle pas de rester un vœu pieu ?

Ainsi, une diversification est tentée par la mise en place des « parcours diversifiés », de l'ouverture de l'option latin, de « l'éducation au choix ». Parallèlement, un garde-fou est garanti par un « socle culturel commun ». Il s'agit en fait de concilier les différentes conceptions que les syndicats se font de la prise en compte de la diversité. L'ouverture des options et les « parcours diversifiés » peuvent apparaître comme une réponse positive au SNES dans la mesure où pour les seconds, la notion d'excellence est conservée dans un domaine spécifique que l'élève peut approfondir. Il en est de même en ce qui concerne la mise en place d'études dirigées et encadrées, à condition que les moyens soient à la hauteur des ambitions. L'éclatement de la classe pour permettre de travailler en groupes à effectifs réduits, les études dirigées et encadrées peuvent apparaître comme des réponses aux revendications du SGEN-CFDT et du SE-FEN.

Cette réforme du collège s'inspire des revendications et des propositions des syndicats, tentant de concilier des points de vue parfois contradictoires. Elle garde pour objectif de répondre à des exigences de démocratisation conformes à l'impératif de prise en compte de la diversité des élèves. André Legrand semble beaucoup plus sévère à l'égard des mesures prises par François Bayrou : « Les décisions du printemps 1994 ont, en fait, sonné le glas du collège unique »<sup>2</sup>. Il voit dans les options restaurées par François Bayrou, une hiérarchie réintroduite entre les élèves<sup>3</sup>. L'orientation, qui avait lieu après la classe de cinquième, est désormais rendue possible dès la sixième. Par ailleurs, André Legrand s'interroge sur ce retour aux savoirs fondamentaux. Bien évidemment, ceux-ci doivent être maîtrisés par tous les élèves. Cependant, pour ceux qui présentent quelques difficultés d'apprentissage, on peut admettre que des disciplines diverses peuvent servir de support à leur apprentissage. Revenir à l'enseignement traditionnel des disciplines fondamentales pour tous les élèves semble aller à l'encontre d'une véritable prise en compte de leur diversité. Les propositions d'André Legrand sont les suivantes : « Il faut diversifier les contenus pour tout le monde. Et faire faire de l'activité manuelle aux “intellectuels” et n'en pas rabattre sur les objectifs des disciplines classiques pour ceux qui a priori paraissent y trouver moins de plaisir... »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> LEGRAND André, 1994, *op. cit.* page 56.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 65.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 65.

Il faut remarquer que la proposition de l'ancien directeur des lycées et des collèges s'appuie sur une configuration de la démocratisation qui repose sur le principe d'égalité alors que la réforme du collège de François Bayrou renvoie plutôt à une démocratisation relevant de l'esprit de la modernité politique, hostile à une trop grande contrainte de l'Etat. Il ne semble en effet pas concevable de mettre un terme aux déterminismes sociaux, de substituer à l'égalité formelle une égalité réelle, sans que l'Etat n'exerce une certaine contrainte, notamment à l'égard des familles les plus averties qui sauront utiliser le système de manière optimale. Mais au fond, n'est-ce pas la volonté de mettre en place une égalité réelle qui fait défaut ? Comment ces mesures peuvent-elles en effet prétendre viser cet objectif en restaurant une orientation plus précoce, en diversifiant les parcours dès la cinquième et en laissant des stratégies familiales se développer ?

Cependant, cette liberté à laquelle François Bayrou est attaché lors de la rénovation des collèges n'est pas l'unique principe motivant toutes ses décisions. Concernant le problème posé par le port du voile islamique, il va se montrer plus favorable à un regain de l'autorité de l'Etat et faire preuve d'une pugnacité incontestable.

« L'affaire du foulard »

### *Le déroulement des événements*

Un événement vient émailler le ministère de François Bayrou qui rappelle les difficultés qu'avait rencontrées Lionel Jospin face au port du foulard islamique.

En 1989, Ernest Chenière, principal du collège de Creil, avait contribué à médiatiser dans son propre établissement la première « affaire du foulard ». Devenu député RPR de l'Oise, il dépose le 28 juillet 1994 à l'Assemblée nationale, une proposition de loi interdisant « le port ostentatoire de tout signe d'appartenance religieuse, politique ou philosophique »<sup>1</sup>. Accompagné de deux autres députés RPR, Jacques Myard (Yvelines) et Monique Rousseau (Doubs), Ernest Chenière veut « réaffirmer la laïcité du service public d'éducation ... ». Ces députés voient dans l'école un « terrain de prédilection de la stratégie insidieuse du djihad... » et constatent que « la situation dans certains établissements est alarmante »<sup>2</sup>. Ils voudraient donc inclure dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989 un article précisant que « le principe

---

<sup>1</sup> « Cinq ans de polémique », *Le Monde*, 21-09-1994.

<sup>2</sup> *Ibid.*



de neutralité s'impose à tous les membres de la communauté scolaire » et rappelant, au sujet de la liberté d'expression des élèves, le « respect du pluralisme et du principe de neutralité »<sup>1</sup>.

Dans un entretien avec un journaliste de l'hebdomadaire *Le Point*<sup>2</sup>, le 10 septembre 1994, François Bayrou annonce aux chefs d'établissements que des instructions « très claires » concernant « le port des signes ostentatoires » vont bientôt paraître. Il écarte l'idée d'une loi que souhaitent certains élus de la majorité. Il a déjà publié une circulaire le 27 octobre 1993 suite à une interpellation d'Ernest Chenière, largement soutenu par le RPR, à l'Assemblée nationale. Cette circulaire n'apportait rien par rapport à celle de Lionel Jospin de 1989. Mais désormais, il estime que les décisions de la justice administrative ont laissé une « impression d'incertitude qui n'est pas très saine »<sup>3</sup>.

Cinq recours ont eu lieu depuis 1989. Trois d'entre eux ont donné lieu à des arrêts du Conseil d'Etat. Cependant, l'un de ces arrêts conclut à l'irrecevabilité de la demande. Le Conseil d'Etat annule par un arrêt du 2 novembre 1992, deux exclusions prononcées en décembre 1990 au collège Jean Jaurès de Montfermeil. Pour autant, cette décision ne constitue pas un « feu vert »<sup>4</sup> donné au foulard, elle est plutôt une censure des « règlements intérieurs » d'établissements qui interdisent en termes généraux le port du foulard, sans référence à un trouble pour la vie du collège. Le Conseil d'Etat a, à nouveau, ordonné la réinscription de deux jeunes Turques du collège Joachim-du-Bellay d'Angers, exclues en vertu d'un règlement intérieur interdisant de venir en cours « la tête couverte »<sup>5</sup>. Une autre décision favorable au foulard a été prise, le 3 mai 1994, par le tribunal d'Orléans, concernant deux élèves du lycée Ronsard de Vendôme (Loir-et-Cher). Cette fois, le « règlement intérieur » calqué sur l'avis du Conseil d'Etat, ne posait pas problème. Mais, soulignant « *la parfaite discipline* »<sup>6</sup> des jeunes filles, les juges ont estimé qu'elles n'avaient pas troublé la vie de l'établissement et que leur exclusion était illégale.

Si l'on s'en tient à l'analyse du quotidien *Le Monde*<sup>7</sup>, « l'islam ostentatoire a progressé [...] Dans certains cas, la présence d'élèves voilées ne suscite pas de scandale particulier. La pression des enseignants, le dialogue pédagogique suffisent alors à faire évoluer les situations. Mais le port du foulard est bien souvent devenu un terrain de combat des militants de l'islam radical qui combattent la laïcité et cherchent à mettre à l'épreuve les

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Dans un entretien au « Point », François Bayrou annonce de nouvelles instructions sur le port du foulard islamique à l'école », *Le Monde*, 12-09-1994.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « Cinq ans de polémique », *Le Monde*, 12-09-1994.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> « Dans un entretien au « Point »... », *op. cit.*

résistances de la société française dans le domaine ultra-sensible de l'école [...] Manipulées par les associations religieuses, soutenues par leurs familles, des collégiennes marocaines et turques se font militantes du foulard islamique [...] Un imam turc fut expulsé pour avoir déclaré à la presse que la loi d'Allah doit être suivie avant la loi française »<sup>1</sup>. Certes, cette analyse ainsi que le choix des événements relatés n'engagent que le quotidien. A défaut de pouvoir mesurer l'étendue du problème et de connaître précisément le lectorat du quotidien, nous pouvons simplement remarquer que ce problème trouve un écho dans celui-ci.

Une autre raison semble inviter François Bayrou à agir. La campagne présidentielle a déjà commencé. Le gouvernement a fait de la politique sécuritaire un des symboles de son action et certains médias font monter la pression sur la « flambée de l'intégrisme ». François Bayrou, conformément à son annonce, adresse donc une circulaire<sup>2</sup> aux chefs d'établissements, le 20 septembre 1994 : « En France, le projet national et le projet républicain se sont confondus autour d'une certaine idée de la citoyenneté. Cette idée française de la nation et de la République est par nature respectueuse de toutes les convictions, en particulier des convictions religieuses, politiques et des traditions culturelles. Mais elle exclut l'éclatement de la nation en communautés séparées, indifférentes les unes aux autres, ne considérant que leurs propres règles et leurs propres lois, engagées dans une simple coexistence ». Ainsi le cadre est fixé et l'école dont « cet idéal laïque et national est la substance même » se voit dans l'impossibilité « d'accepter la présence et la multiplication de signes si ostentatoires que leur signification est précisément de séparer certains élèves des règles de la vie commune de l'école ». Cependant, la présence de signes, traduisant seulement l'attachement à une conviction personnelle, ne peut faire l'objet des mêmes réserves, comme l'ont rappelé le Conseil d'Etat et la jurisprudence administrative.

Le ministre fait référence au rôle pédagogique des enseignants face à cette situation : « Je vous prie de demander aux enseignants de toute discipline, aux personnels d'éducation, et à l'ensemble de vos équipes, d'expliquer aux élèves dont ils ont la charge ce double mouvement de respect des convictions et de fermeté dans la défense du projet républicain de notre pays »<sup>3</sup>. En annexe à cette circulaire est mentionnée une « proposition d'article à insérer dans le "règlement intérieur" des établissements ». Son but est de proposer une formulation conforme à la jurisprudence du tribunal administratif. Ainsi, « le règlement intérieur », dont l'existence juridique confirme l'autonomie des établissements, fait l'objet d'un conseil afin

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> Circulaire N°1649 du 20-09-1994, « Port des signes ostentatoires dans les établissements scolaires », BOEN N°35 du 29-09-1994 .

<sup>3</sup> *Ibid.*

d'être plus conforme à la jurisprudence. Cela traduit probablement la volonté de rappeler que la liberté des établissements doit s'exercer dans un cadre national. Quoi qu'il en soit, la circulaire et son annexe semblent clarifier une situation qui, selon certains protagonistes du système éducatif, paraissait s'aggraver. De ce point de vue, les organisations syndicales approuvent, à quelques nuances près, la démarche du ministre<sup>1</sup>.

La FEN déclare : « On ne peut que se réjouir d'un refus du pays d'aller vers la constitution de communautés séparées ». Guy Le Néouannic, secrétaire général de la FEN, remarque : « Enfin une position claire ». Le SNPD (syndicat national des personnels de direction des établissements du second degré) appelle quant à lui à « la prudence sur le sujet ». Par la voix de son secrétaire général, Marcel Peytavi, il demande de « faire œuvre pédagogique et non répressive [...] lorsqu'il s'agit de jeunes filles soumises à la pression du milieu parental et social ». Il regrette que les décisions du ministre n'aient pas fait l'objet d'une concertation préalable et que « le problème soit une fois de plus abordé médiatiquement ». Le SNES rappelle « son attachement au principe de laïcité ». Mais il demande au ministre « d'éviter la médiatisation [...] et de pratiquer la concertation avant toute décision sur ces questions ». Le SGEN estime que les mesures de François Bayrou « vont dans le bon sens ». L'association SOS-Racisme, quant à elle, modifie radicalement sa position. On se rappelle lors du ministère de Lionel Jospin, en 1989, l'appel de Harlem Désir au respect des libertés : « Eriger la laïcité en barrière, c'est repousser les enfants dans les bras de l'intégrisme parental et demain, dans des écoles coraniques florissantes, qui seront présentées comme seules respectueuses de la dignité des musulmans »<sup>2</sup>. Or, il semble que, désormais, son président, Fodé Sylla en appelle à des mesures plus radicales : « Agir aujourd'hui, c'est permettre demain de s'opposer à ceux qui s'attaquent au contenu de l'enseignement. Dans une période où tous les peuples sont en perte de repères, sans expression de leur révolte, le repli communautaire est [...] un danger imminent »<sup>3</sup>. Rejoignant sur le fond l'analyse de François Bayrou, il juge pourtant la circulaire « inacceptable » car elle ne « désigne que le foulard et risque de faire des éléments les plus radicalisés les porte-parole de la communauté musulmane ». Fodé Sylla estime que cette circulaire est « discriminatoire » et en appelle à une loi. Julien Dray, père fondateur et tuteur de l'association, estime que « l'attitude généreuse de 1989 n'est plus possible aujourd'hui ». Auteur d'un rapport sur la violence dans les banlieues, il estime que cette « multiplication des noyaux intégristes

---

<sup>1</sup> « Alors que les associations musulmanes expriment leur mécontentement, les syndicats enseignants approuvent les déclarations de François Bayrou sur le port du voile à l'école », *Le Monde*, 13-09-1994.

<sup>2</sup> « SOS-Racisme réclame une loi interdisant tous les signes religieux à l'école », *Le Monde*, 27-10-1994.

<sup>3</sup> *Ibid.*

utilisant le foulard comme drapeau résulte de l'échec de la politique d'intégration et de la ville ». On peut noter que l'affaiblissement de l'image médiatique de la gauche n'épargne pas non plus cette association. Ce recentrage sur ce problème public se veut être symbolique à un moment où la gauche apparaît plutôt discrète et est parfois qualifiée de « naïve et laxiste »<sup>1</sup>.

Cependant, les associations musulmanes se déclarent brimées et, dès le mois d'octobre 1994, dix sept jeunes filles sont exclues du lycée Faidherbe de Lille<sup>2</sup>. Il semble que la circulaire qui devait être un « apaisement »<sup>3</sup> n'a pas l'effet escompté. Selon le quotidien *Le Monde*<sup>4</sup> du 12 mars 1995, sept mois après la parution de la circulaire, une centaine de jeunes filles musulmanes ont été exclues. Devant de telles mesures, il revient au tribunal administratif de se prononcer sur ces cas.

Si le tribunal confirme l'expulsion des dix-sept jeunes filles, il permet la réintégration d'une autre jeune fille, Hannane Mabchour, au sein du collège Arthur Rimbaud de Villeneuve d'Ascq. Celle-ci, bien que se voyant reprocher « des bavardages et des négligences dans son travail... », a été exclue au « seul motif qu'elle portait un foulard ». Le foulard islamique a été considéré « par nature comme un signe ostentatoire ». Or, il s'avère que « le foulard ne peut être considéré comme ostentatoire en soi », Lionel Jospin l'avait déjà affirmé au meeting de SOS-Racisme. Marceau Long, vice-président du Conseil d'Etat, le confirme<sup>5</sup>.

Par ailleurs, d'un point de vue juridique, un ministre est limité dans sa marge d'action. Marceau Long commente : « une circulaire ne peut ni créer, ni enlever des droits [...] C'est un acte par lequel un ministre explique à son administration le mode d'emploi d'une loi ou d'un décret mais en laissant une marge d'appréciation [...] Si un tel texte pose une règle ferme, nous sommes obligés de l'annuler car il est alors du domaine de la loi ou du décret, et dépasse la simple compétence du ministre. Si l'interdiction des signes ostentatoires est une règle de droit, ce n'est pas une circulaire qui pouvait l'édicter. Si elle laisse aux chefs d'établissements l'appréciation de ce qui est ostentatoire, c'est bien ce que peut faire une circulaire »<sup>6</sup>. Mais la circulaire est habilement formulée parce qu'elle évoque des signes ostentatoires sans définir cette notion, même si François Bayrou semble envisager le foulard comme « ostentatoire en soi ». En tout état de cause, elle renvoie en dernier lieu à l'appréciation du tribunal administratif et implique une gestion au cas par cas.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Dix sept jeunes filles voilées ont été exclues du lycée Faidherbe de Lille », *Le Monde*, 27-10-1994.

<sup>3</sup> « Les contradictions de M. Bayrou », *Le Monde*, 15-04-1995.

<sup>4</sup> « Exclues, les filles souffrent de difficultés scolaires », *Le Monde*, 12-03-1995.

<sup>5</sup> « Marceau Long s'interroge sur la validité de la circulaire Bayrou », *Le Monde*, 20-12-1994.

<sup>6</sup> *Ibid.*

## *Synthèse*

L'enseignement que l'on peut tirer *a posteriori* de cet épisode peut se résumer dans la volonté du ministre de répondre conjointement à des enseignants et des chefs d'établissements qui s'estiment démunis devant de tels événements et à des députés RPR visiblement très inquiets de la situation. Cependant, sur le fond, la circulaire n'apporte rien, si ce n'est d'un strict point de vue symbolique. Les enseignants ont été écoutés, mais les tribunaux administratifs continueront de juger au nom des principes édictés par le Conseil d'Etat.

Sur le plan du fonctionnement des institutions, nous pouvons mettre en évidence la marge restreinte de manœuvre dont dispose un ministre. Outre le fait que celui-ci doive se plier aux pressions du moment, il ne peut, dans le cadre de la constitution, agir en son nom propre qu'en usant de circulaires, celles-ci devant être conformes aux décrets et aux lois. Certes, un projet de loi est toujours envisageable, mais la lourdeur d'une telle procédure ne risquerait-elle pas de réactiver les partisans d'une laïcité radicale ? De surcroît, un décret en Conseil des ministres donnerait une solennité telle à la décision qu'elle pourrait mettre le gouvernement dans sa totalité en porte à faux. Aussi triviale que puisse paraître une telle remarque pour un juriste, elle n'en a pas moins des incidences sur le processus de démocratisation. La discussion au Parlement des lois et le décret en Conseil des ministres sont des garanties qui limitent l'action du ministre. Les décisions qui ont trait à la démocratisation de l'enseignement secondaire, de toute évidence, n'échappent pas à cette règle.

Cet épisode qui déchaîne les passions est retenu parmi les événements liés au processus de démocratisation parce qu'il pose le problème du respect des particularités. De ce point de vue, François Bayrou et les parlementaires de droite se situent dans la tradition démocratique française, celle qui conçoit les individus égaux et libres parce qu'ils sont soumis à une même loi et qui privilégie l'unité de la loi par rapport au respect des particularismes. Le ministre, en cette circonstance, prend ses distances par rapport à ce que nous avons appelé la démocratisation au sens large.

Cependant, ce principe d'égalité à partir duquel il fonde sa réponse à ce problème ne semble pas le guider dans toutes ses décisions. Les conditions dans lesquelles la loi relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle est adoptée, témoignent d'une certaine distance par rapport à ce principe.

## La loi quinquennale relative au travail, à l'Emploi et à la Formation professionnelle<sup>1</sup>

### *L'état des lieux avant le vote de la loi*

Nous avons déjà fait référence, lors de l'étude du ministère de René Monory, à la place de l'apprentissage dans la formation et l'éducation des jeunes. Le 23 juillet 1987, une loi (dite Loi Seguin) ayant pour objectif de valoriser l'apprentissage avait été promulguée. Rappelons que cette loi avait six objectifs principaux : « ouvrir l'accès à des niveaux plus élevés ; améliorer la qualité des formations dispensées ; simplifier les procédures d'agrément ; encourager l'emploi des apprentis en allégeant les charges des entreprises ; donner un rôle nouveau aux partenaires sociaux ; favoriser l'intervention des régions ». Nous avons pu constater quelques divergences au sein même du gouvernement quant à l'utilité d'une telle loi. Nicole Catala, secrétaire d'Etat chargé de la formation professionnelle, s'était montrée extrêmement prudente à l'égard du développement de cette voie de formation que constitue l'apprentissage. Quant aux débats à l'Assemblée nationale et au Sénat, ils avaient porté sur la place et le rôle de cette voie de formation : doit-elle être complémentaire, parallèle ou concurrente à l'Education nationale ? Si les communistes s'étaient montrés farouchement opposés à cette voie de formation, les socialistes l'envisageaient davantage comme une voie complémentaire et la droite comme une voie parallèle ou concurrente pour certains de ses membres.

Or, trois ans après cette loi, un sondage réalisé par l'IFOP pour le compte de l'ACFCI (l'Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie) montre qu'un tiers seulement des chefs d'entreprise, 20% des parents et 6% des jeunes connaissent les dispositions de cette loi<sup>2</sup>. Cette loi n'a pas enrayer la baisse du nombre d'apprentis, les centres de formation des apprentis sont sous-exploités. 50 000 places restent vacantes dans ces CFA en 1990<sup>3</sup>.

Le 16 mai 1991, Edith Cresson est nommée Premier ministre par François Mitterrand. Elle affirme une nette volonté de développer l'apprentissage. Son engagement à l'égard de cette voie de formation doit alors être souligné, tant il est marginal au sein même de la gauche. Lionel Jospin souhaite rester en marge de ce débat. Il indique de façon implicite, qu'il répugne à endosser la responsabilité de la mise en oeuvre d'une telle orientation, arguant

---

<sup>1</sup> Loi quinquennale N° 93-1313 du 20-12-1993 relative au Travail, à l'Emploi et à la Formation professionnelle.

<sup>2</sup> LELIEVRE Claude, *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débats*, Paris, ESF, 2002, page141.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 140.

du fait que « l'apprentissage est de la compétence des régions » et qu'il relève de « la tutelle du ministère du travail ». Comme le fait remarquer Claude Lelièvre : « Lionel Jospin estimait qu'il avait déjà fait le maximum tolérable en direction des entreprises dans sa loi d'orientation promulguée le 10 juillet 1989 : L'article 7 affirme le principe de l'alternance pour l'ensemble des formations scolaires, et le rend explicitement obligatoire dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique »<sup>1</sup>. Jacques Guyard, nouveau secrétaire à l'enseignement technique, se range aux côtés du ministre de l'Education nationale. Il entend se démarquer du « modèle dual » allemand et souhaite développer une alternance « à la française » sous statut scolaire, à l'image de celle mise en place dans les baccalauréats professionnels. Pierre Mauroy, premier secrétaire du parti socialiste, semble approuver cette position. Le CNPF dénonce une conception étriquée de l'alternance.

Edith Cresson est remplacée par Pierre Bérégovoy en avril 1992. Cependant, elle a fait adopter en Conseil des ministres du 26 février 1992 tout un dispositif législatif qui doit être examiné à la session parlementaire de printemps. Ce projet de loi sur « la modernisation de l'apprentissage » qui est à nouveau examiné en conseil des ministres le 27 mai 1992 est présenté par Martine Aubry, ministre du Travail et de l'Emploi, à l'Assemblée nationale le 16 juin 1992. La loi est adoptée en juillet 1992. Mais elle ne satisfait pas la droite. Dans son programme pour les élections législatives de 1993, elle met en avant « la nécessité de créer une véritable filière de l'enseignement professionnel et technique »<sup>2</sup>. Il faut par ailleurs remarquer que le modèle allemand est une référence omniprésente dans son argumentation, ce qui s'explique par le fait que le chômage touche quatre fois moins les jeunes Allemands que les jeunes Français. Toutefois, selon Claude Lelièvre, cette constatation est un peu hâtive dans la mesure où le taux de natalité est moins fort en Allemagne. De plus, une enquête menée par l'Institut fédéral pour la formation professionnelle en 1993 montre que, « trois ans après avoir quitté l'apprentissage, 13% des jeunes Allemands sont au chômage et 58% de ceux qui ont obtenu un poste de travail se retrouvent dans un métier différent de celui qu'ils avaient appris »<sup>3</sup>.

Nous pouvons à ce propos remarquer que les deux composantes majoritaires de la droite, l'UDF et le RPR, se sont retrouvées autour de la question du rôle de l'Etat en matière de formation. Il semble que la confiance que traditionnellement le RPR avait en l'Etat en matière de formation professionnelle se soit étiolée. Claude Lelièvre rappelle que le Général

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 144.

<sup>2</sup> *Le projet de l'Union pour la France*, RPR, UDF, (Législatives de 1993), *op. cit.*

<sup>3</sup> LELIEVRE Claude, 2002, *op. cit.* page 147.

de Gaulle tenait à ce que la formation professionnelle soit une affaire d'Etat. Michel Debré avait fait voter en décembre 1966 une loi mentionnant en son article premier que « l'Etat est responsable de la formation professionnelle ».<sup>1</sup> Le rapprochement pour les élections législatives de 1986 et de 1993 avec l'UDF a probablement conduit le RPR à magnifier la confiance qu'il accorde aux régions et à l'initiative des entrepreneurs en matière de formation professionnelle. Avec Edouard Balladur devenu Premier ministre, les propositions du *projet d'union pour la France* vont s'inscrire dans la réalité. Un projet de « loi quinquennale sur l'emploi » est présenté à l'Assemblée nationale dès le 2 septembre 1993. Cette loi présente un intérêt certain au regard de notre sujet, car elle n'est pas sans incidence sur le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire.

### *Les forces en présence et les enjeux*

Notons d'emblée que cette loi quinquennale relative à la formation professionnelle concerne à la marge les politiques éducatives. Nous avons antérieurement remarqué que Lionel Jospin, ministre de l'Education nationale, ne souhaitait pas intervenir dans le débat que suscitait la politique d'Edith Cresson en matière de formation professionnelle. Cependant, il faut remarquer que l'« apprentissage » constitue une voie de formation pouvant concerner des populations que l'Education nationale est susceptible d'accueillir et qu'il interroge directement l'enseignement professionnel.

Cette loi cristallise plusieurs points de tension qu'il faut essayer de démêler parce qu'ils entretiennent un lien étroit avec l'analyse que l'on peut faire du processus de démocratisation de l'enseignement secondaire. En premier lieu, cette loi fait renaître le débat opposant ceux qui considèrent qu'une régionalisation est inéluctable et ceux qui redoutent dans ce processus un désengagement toujours plus important de l'Etat. En second lieu, elle concerne des élèves en situation d'échec. Enfin, elle reconstitue une filière qui peut être perçue, tantôt comme une voie concourant à une prise en compte de la diversité des élèves, tantôt comme une voie de relégation dont la fréquentation est largement marquée socialement.

Pour le ministre du Travail, de l'emploi et de la Formation professionnelle, Michel Giraud, le titre III du projet de loi consacre et organise la décentralisation de la formation professionnelle des jeunes « ... parce que la réalité de l'emploi est régionale avant d'être nationale. Aux régions donc d'établir, à leur niveau, les priorités de formation des jeunes et

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 147.



d'imaginer les dispositifs propres à les satisfaire »<sup>1</sup>. Il met en avant les handicaps du système de formation français pour justifier la poursuite du mouvement de décentralisation. Il reproche à ce système d'être marqué par trop de centralisation, par un manque de coordination entre l'entreprise et le monde scolaire, par une grande complexité administrative souvent rebutante pour les entreprises et surtout par un manque de considération pour les filières professionnelles par rapport aux filières d'enseignement général. Les députés de gauche, quant à eux, estiment que l'inadaptation des établissements scolaires résulte d'un désengagement financier de l'Etat et que le service public d'éducation ne doit pas être dessaisi de ses responsabilités en matière de programmes et d'élaboration de la carte des formations professionnelles initiales des jeunes. De surcroît, il convient d'apporter des garanties concernant le caractère national des diplômes. Laisser à la région la maîtrise des programmes de formation ne ferait que renforcer le pouvoir prépondérant des branches professionnelles et soumettrait ces programmes à une vision à court terme qui ne garantirait pas le droit à une éducation et à une formation professionnelle pour tous. Le transfert aux régions de la formation initiale et continue des jeunes de moins de vingt six ans constitue donc pour les députés de gauche un précédent d'autant plus redoutable que le fait de grouper dans un même projet de loi des mesures dites d'incitation à l'emploi et des mesures concernant la formation professionnelle, tend à accréditer l'idée que l'inadéquation de la formation constituerait une des causes majeures du chômage. Plus généralement, les députés de gauche craignent que la formation professionnelle, tant au niveau des contenus que des formations elles-mêmes, soit exclusivement contrôlée par le secteur économique, notamment par le patronat.

Cependant, il faut constater que la mission d'insertion du système éducatif n'a cessé d'être renforcée au cours de ces années 1980. En 1986, un accompagnement des jeunes qui quittent l'école sans qualification avait été mis en place : le DIJEN (Dispositif d'insertion des jeunes de l'Education nationale). Puis en 1989, la loi d'orientation reconnaît « le droit pour chaque jeune à une éducation qui lui permette de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle ». En 1992, une circulaire<sup>2</sup> fait obligation aux établissements de mettre en œuvre les mesures indispensables à l'accompagnement des jeunes pendant l'année qui suit leur sortie du système scolaire. Cette mission qui incombe au système éducatif le contraint de se rapprocher davantage du secteur économique, même si cette fonction est déjà entrée dans

---

<sup>1</sup> Débats à l'Assemblée nationale (JORF du 29-09-1993) cités dans LUGNIER Michel, *La loi quinquennale pour l'emploi de 1993 et le service public de formation professionnelle*, Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, ss la direction de SOLAUX Georges, 2001.

<sup>2</sup> Circulaire N° 92-143 du 31 mars 1992 relative à la mission d'insertion des établissements scolaires.

les mœurs et dans les faits depuis les années 1960, comme le rappelle Bernard Charlot<sup>1</sup> lorsqu'il évoque l'avènement de l'Etat « développeur ».

C'est précisément la gestion de cette mission d'insertion qui pose problème. Les propositions d'amendement et de débat autour de l'article 54 de la loi montrent les limites de ce rapport que le système éducatif entretient à l'égard du secteur économique. Cet article 54 vient en fait ajouter un article 7bis à l'article 7 de la loi d'orientation. Celui-ci, nous l'avons vu, reconnaissait et rendait obligatoire l'alternance dans les formations technologiques. L'article 54 ajoute : « Tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle. Celle-ci est dispensée soit dans le cadre des formations conduisant à un diplôme d'enseignement professionnel, soit dans le cadre des formations professionnelles d'insertion [...] soit dans le cadre des formations spécifiques inscrites dans les plans régionaux de formation professionnelle. Les formations sont mises en place en concertation avec les entreprises et les professions »<sup>2</sup>. Avec cet article, le système éducatif ne se trouve plus seulement confronté à une qualification minimum de niveau V des jeunes en difficulté, il s'inscrit désormais dans le cadre d'une mission générale d'insertion destinée à doter chaque jeune d'une formation professionnelle. Le droit à une qualification professionnelle entendue comme indispensable à la bonne adaptation des jeunes à l'emploi, parce qu'il comporte également une dimension sociale, porte cependant en lui « le risque d'une confusion entre le rôle pédagogique de remédiation scolaire et celui d'une formation à des savoirs professionnels ou encore d'insertion »<sup>3</sup>. C'est pourquoi une telle initiative nécessite pour les groupes RPR et UDF que l'on privilégie clairement le recours à l'apprentissage et aux formations alternées afin de « permettre une cohérence plus forte avec les besoins en qualification des entreprises... »<sup>4</sup>.

Mais François Bayrou est réticent à un tel amendement. Il craint qu'une telle inflexion du texte ne soit de nature à attiser le débat qui oppose l'alternance sous statut scolaire à l'apprentissage, car de toute évidence elle valorise l'alternance sous contrat de travail. Selon lui, « Ces amendements en disent trop s'il s'agit de rechercher des formations qui correspondent le mieux aux emplois [...] pas assez s'ils sont la traduction de la suspicion qui

---

<sup>1</sup> CHARLOT Bernard, 1994, *op. cit.*

<sup>2</sup> Article 54 de La loi quinquennale relative au Travail, à l'Emploi et à la formation professionnelle qui ajoute un article 7 bis à la Loi d'orientation sur l'éducation N° 89-486 du 10-07-1989.

<sup>3</sup> LUGNIER Michel, 2001, *op. cit.* page 94.

<sup>4</sup> Débats à l'Assemblée nationale (JORF du 2-10-1993) cité dans LUGNIER Michel, *op. cit.* page 96.

règne parfois dans l'entreprise à l'égard de l'Education nationale ou de celle qui règne dans l'Education nationale à l'égard de l'entreprise »<sup>1</sup>.

C'est précisément une telle suspicion à l'égard du monde de l'entreprise qu'exprime le groupe communiste en combattant l'article 54 du projet de loi. Les députés de gauche dans leur ensemble refusent l'idée d'une filière de formation unique placée sous contrôle des entreprises. Ils soulignent en particulier la remise en cause du principe de collation des grades et des diplômes par l'Etat que constituerait, dans le cadre de l'article 54, l'instauration de « formations spécifiques » n'ayant aucune reconnaissance nationale. Cette démarche est soutenue par une logique purement adéquationniste et révèle le caractère étroitement finalisé de ce type de formation. Elle remet en cause la cohérence de l'appareil de formation sur l'ensemble du territoire. Le groupe communiste au Sénat réitère cet argument et tente à nouveau de supprimer cet article 54. Il estime que l'existence de formations spécifiques revient en fait « à retirer au système éducatif cette mission et à lui substituer des formules que l'on sait soumises à des intérêts privés et patronaux »<sup>2</sup>.

### *Les conséquences de la loi et leurs interprétations*

La loi invite à un développement de l'apprentissage. Elle prévoit l'ouverture, dans le cadre du PRDFPJ<sup>3</sup> (Plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes), de CLIPPA (classes d'initiation pré-professionnelles en alternance) dans les lycées professionnels et les centres de formation des apprentis ou dans les collèges disposant d'une équipe enseignante et de moyens adaptés. Ces classes pourront accueillir, à partir de l'âge de quatorze ans, des élèves sous statut scolaire qui choisiront d'acquérir une pré-qualification professionnelle par la voie de la formation par alternance. Ils seront ensuite, à l'issue de leur

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 96.

<sup>2</sup> Débats au Sénat ( JORF du 8-11-1993 ) cités dans LUGNIER Michel, *op. cit.* page 97.

<sup>3</sup> Le PRDFPJ a pour objet la programmation à moyen terme des réponses aux besoins de formation de l'ensemble des dispositifs institutionnels. Il couvre l'ensemble des formations des jeunes préparant l'accès à l'emploi, qu'il s'agisse de la formation initiale, de l'apprentissage, des contrats d'insertion en alternance ou encore des actions de formation professionnelle continue en faveur des jeunes cherchant un emploi. Il est élaboré par la région, en collaboration avec l'Etat. Il impose de nouvelles exigences de concertation entre l'académie et la région. Il remet en question les anciennes régulations fondées sur des concertations bilatérales indépendantes les unes des autres qui sous-tendaient l'élaboration des schémas des formations. La loi du 22-07-1983 complétant celle du 7-01-1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat mentionnait : « Le Conseil régional établit le schéma prévisionnel de formation compte-tenu des orientations fixées par le plan et en accord avec les collectivités territoriales [...] puis le programme prévisionnel des investissements relatifs au lycée [...] Les autorités académiques arrêtent la structure pédagogique des établissements [...] Le représentant de l'Etat arrête la liste annuelle des opérations de construction et d'extension à mettre en œuvre que l'Etat s'engage à pourvoir en poste ». Il apparaît alors que l'existence de ce PRDFPJ bouleverse cette organisation en conférant un rôle prépondérant à la région.

formation, orientés vers une formation en alternance sous contrat de travail ou sous statut scolaire.

Les députés et sénateurs de gauche, particulièrement les communistes, sont opposés à ce qu'ils estiment être un retour de l'apprentissage dès l'âge de quatorze ans. La quasi-totalité des organisations présentes au Conseil Supérieur de l'Education est d'ailleurs opposée à ce qu'ils considèrent comme un « retour en arrière »<sup>1</sup>. C'est la raison pour laquelle, à l'issue des débats parlementaires, le terme de CLIPPA est retenu dans l'article 55 de la loi, à la place de celui de « classes préparatoires à l'apprentissage », ces dernières renvoyant à l'existence de structures qui avaient été supprimées en 1991 par Lionel Jospin parce qu'elles avaient montré leurs limites. Elles consacraient des orientations précoces qui affectaient les enfants issus des milieux les plus défavorisés.

Cependant, il faut reconnaître que ces classes nouvelles s'apparentent aux anciennes filières de relégation. De surcroît, parallèlement aux mesures prises en faveur de la réintroduction de l'alternance dès l'âge de quatorze ans, le dispositif prévu avec la loi quinquennale envisage la création au sein des établissements scolaires, des sections d'apprentissage appelées à devenir de véritables CFA.

Il faut noter qu'en 2001, le nombre de jeunes qui suivent un cursus en CFA a considérablement augmenté. Il est passé de 210 000 en 1986 à 360 000 en 2001. Claude Lelièvre note que « l'année 1993, celle du vote de la loi quinquennale sur l'emploi, est indéniablement l'année du redressement de l'apprentissage »<sup>2</sup>. L'historien achève l'histoire qu'il fait de « la scolarisation de la formation professionnelle et de l'apprentissage » par une note du ministère de 1998 qui semble plutôt optimiste : « Si l'on peut raisonnablement supposer que le succès confirmé du dispositif ressort pour partie de l'efficacité des politiques nationales et locales d'incitation, pour partie de l'espérance d'une meilleure insertion sur un marché du travail dégradé, ou encore d'une occasion à saisir des financements d'études, il reste difficile cependant de distinguer l'apport de chacun de ces facteurs sur l'attrait qu'exerce l'apprentissage sur certains jeunes. Il est probable que le développement de la formation par l'apprentissage – en particulier dans l'enseignement supérieur – contribue à une revalorisation de son image sociale. En tout cas, l'apprentissage a occupé le nouvel espace qui lui a été ouvert bien au-delà du CAP et du BEP »<sup>3</sup>. Claude Lelièvre conclut : « La voie de l'apprentissage n'est pourtant pas devenue une voie royale, loin s'en faut. Elle reste une voie

---

<sup>1</sup> LUGNIER Michel, 2001, *op. cit.* page 100.

<sup>2</sup> LELIEVRE Claude, 2002, *op. cit.* page 149.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 149.

marginale, sinon marginalisée, même si le taux de scolarisation en apprentissage pour les 16-25 ans a augmenté de 3,5 % en 1993 à 4,5% en 2001 ». Il faut remarquer que si l'on s'en tient à la stricte définition de la démocratisation qualitative que nous avons établie, le développement de l'apprentissage apparaît comme un recul. Il interroge par ailleurs la question sensible de l'engagement de l'Etat en matière d'éducation. Ne peut-on pas considérer en effet que cette loi vient corroborer un certain désengagement de l'Etat en matière d'éducation ?

## Bilan

La configuration de la démocratisation lors de ce ministère s'inscrit dans un contexte relativement bouleversé. De la tentative de révision de la loi Falloux à la loi de programmation du « nouveau contrat pour l'école » et à sa mise en œuvre, en passant par l'attitude du ministre au regard de la question du « foulard », il semble que se dessine une forme de démocratisation relativement originale.

Notons que l'échec de la tentative de révision de la loi Falloux pèse, tout au long de cette période, sur l'audace du ministre. Le rapport de force avec les syndicats s'est infléchi en faveur de ces derniers. A bien des égards, à partir de janvier 1994, le ministre, renonce à ses projets.

La tentative de révision de la loi Falloux proposée par François Bayrou et mise en échec par une partie de la gauche relève, selon le ministre, de la démocratisation qualitative. Il s'agit d'une question « d'équité », fait-il remarquer à plusieurs reprises lors des débats parlementaires alors que pour les laïques, c'est une concession supplémentaire faite au secteur privé. Cependant, c'est aussi au nom de « cette équité » que le ministre refuse *a priori*, quelques 217 postes à l'enseignement catholique demandés pour la rentrée 1995, défendant l'idée selon laquelle « les postes attribués au public répondaient à cette exigence puisque l'enseignement public était pratiquement seul présent dans les zones d'éducation prioritaire et qu'il est juste de donner un coup de pouce à ceux qui travaillent dans ces zones »<sup>1</sup>.

On peut donc noter que la définition que le ministre tente d'imposer à la démocratisation s'appuie sur ce concept « d'équité ». « Donner plus à ceux qui ont moins » peut aussi être un principe de gestion de sa politique afin que l'école devienne plus

---

<sup>1</sup> « François Bayrou présentera ses propositions sur l'école le 9 mai », *Le Monde*, 7-04-1994.

démocratique. Ce principe ne déroge pas par ailleurs à l'idéal du CDS dont nous pouvons évoquer brièvement l'histoire afin de cerner un peu mieux les engagements du ministre.

Le CDS est l'héritier du MRP dont Pierre Lévêque situe ainsi la position dans les années 1940 : « Le Mouvement refuse la division traditionnelle de l'opinion française en deux blocs, issue de l'antagonisme dépassé entre des catholiques anti-démocrates et conservateurs d'une part, des anticléricaux démocrates et progressistes d'autre part : n'est-il pas progressiste et profondément attaché au progrès? »<sup>1</sup>. De plus, le CDS a ses attaches idéologiques au centre. L'alliance avec l'UDF en 1978, puis avec le RPR, en tant que membre de l'UDF, en 1981 à la suite de l'échec de Valéry Giscard d'Estaing, oblige le CDS à gagner l'UNM (Union pour une nouvelle majorité) et à suivre un instant une politique très libérale entre 1986 et 1988. Cependant en 1988, il préfère la candidature de Raymond Barre à celle de Jacques Chirac, Raymond Barre lui paraissant mieux incarner le centre. Depuis les élections législatives de juin 1988, le CDS a même constitué, à l'Assemblée nationale, un groupe indépendant de l'UDF, l'UDC (Union du centre). Le CDS est d'ailleurs tenté par « l'ouverture » à gauche à la suite des élections législatives de 1988, sous le gouvernement de Michel Rocard. Il permettrait ainsi au Premier ministre de ne pas faire alliance avec les communistes pour avoir la majorité à l'Assemblée nationale. Cependant, les « débauchages individuels de François Mitterrand » et « les réticences des militants socialistes »<sup>2</sup> conduisent le parti à renoncer à un renversement d'alliance. Seul Bruno Durieu devient « un ministre d'ouverture » qui se fait par la suite exclure de son parti. Ainsi, on peut noter, au détour de ce bref rappel du parcours du CDS, que ce parti, par certains de ses membres et des idées qu'ils défendent, n'est peut-être pas si éloigné du parti socialiste. Aussi n'est-il pas surprenant de constater que les questions de « l'équité » et de « la discrimination positive » dont la paternité revient au SGEN, et qui ont été défendues par les socialistes, ne sont pas étrangères aux propos de François Bayrou. A la différence près que ce dernier considère, dans son respect du pluralisme et des catholiques, que l'équité consiste aussi à aider le secteur privé, considéré comme désavantagé et pouvant venir en aide aux plus défavorisés.

En revanche, sa position vis-à-vis de la question du « foulard » semble moins ouverte que celle de Lionel Jospin. Le respect des particularités rencontre dans ce domaine des limites mises en avant par le ministre. C'est la raison pour laquelle la formulation de « laïcité ouverte », maintes fois reprises, doit être nuancée, au regard des politiques menées. Certes,

---

<sup>1</sup> LEVEQUE Pierre, *Histoire des forces politiques en France de 1940 à nos jours*, Paris, Armand Colin, page 255.

<sup>2</sup> *Ibid.*

elle semble trouver une unité et être porteuse de sens pour ceux qui constatent l'échec du SPULEN et qui, de surcroît, observent des concessions faites par l'Etat aux élèves qui entendent marquer leur appartenance religieuse. Mais à droite, les tenants d'une certaine souplesse dans l'aide de l'Etat aux établissements privés sont aussi ceux qui refusent de manière nettement plus radicale la présence du foulard au sein de l'école. Cette question de la laïcité, si elle définit les contours d'une certaine forme de démocratisation lors de ce ministère, doit être l'objet d'un traitement prudent. La « laïcité », lors du ministère de François Bayrou pourrait prendre ce qualificatif d'« ouverte » seulement parce que le traitement de la question du foulard reste conforme aux premières décisions du Conseil d'Etat, en dépit des souhaits du ministre, mais elle ne s'ouvre pas davantage au regard du financement de l'enseignement privé, la loi Falloux étant maintenue dans son état, malgré les souhaits de la droite.

La loi de programmation du « Nouveau contrat pour l'école », si elle est critiquée en raison du manque de moyens qu'elle engage et parce qu'elle reprend des initiatives en cours depuis quelques années déjà, a permis d'engager une discussion avec de nombreux partenaires du système éducatif. Une transparence souhaitée initialement par le ministre semble naître des débats dans les institutions de l'Etat, dans la société civile et dans la presse. Il reste à considérer que ce « Nouveau contrat pour l'école », s'il aboutit à une loi qui ne contient plus que six articles, aura permis de jouer « la carte de la transparence » si nécessaire dans une optique libérale. Cependant, cette liberté qu'on laisse aux parents et qui se double d'une offre plus diversifiée de formation au niveau du collège, au travers des « parcours diversifiés », mais aussi de l'option latin à partir de la classe de cinquième, présente des risques d'éclatement du collège unique. « Le socle fondamental de connaissances » semble constituer le rempart à ce risque. Dans cette prise en compte de la diversité qui relèverait davantage du principe d'équité, un garde-fou est installé qui s'appuierait sur le principe d'égalité, largement inspiré de la tradition républicaine. Il serait peut-être nécessaire de revenir à cette idée de « socle fondamental de connaissances » afin de montrer comment elle renaît sous le ministère de François Bayrou.

Elle prend naissance sous la présidence de la République de Valéry Giscard d'Estaing. Il voulait ajouter « une autre obligation qui serait de donner à chaque Française ou Français un savoir minimal »<sup>1</sup>. Cependant, ses adversaires à droite, au centre et à gauche ont renversé la signification de « savoir minimal » dans le sens de « minimiser les savoirs »<sup>2</sup>. Plus

---

<sup>1</sup> LELIEVRE Claude, *L'école à la française en danger*, Paris, Nathan, 1996, pages 170 et 171.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 171.

tard, le Collège de France<sup>1</sup>, dans son rapport mentionne : « Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est-à-dire le noyau des savoirs et savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens doivent posséder ». La commission de réflexion sur les contenus d'enseignement, sous la présidence de Pierre Bourdieu et François Gros, mise en place sous le ministère de Lionel Jospin à la fin de l'année 1988 et les colloques régionaux qui suivent, à la fin de l'année 1989, ne donnent pas suite à cette question des contenus d'enseignement et *a fortiori* à celle du « minimum commun culturel »<sup>2</sup>. Il faut attendre la présidence de Luc Ferry au Conseil national des programmes pour que cette question soit abordée de front : « Il nous a semblé nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain d'un "socle commun" cohérent de connaissances et de compétences [...] devant être transmis au collège »<sup>3</sup>.

Ainsi, cette prise en compte de la diversité, caractéristique d'une acception récente de la démocratisation de l'enseignement secondaire, semble bien trouver, dans cette volonté affirmée de construction du « socle commun culturel », un rempart à l'éclatement du système éducatif, en l'occurrence du collège. L'idéal républicain traditionnel « d'égalité » semble s'être réincarné dans ce contexte nouveau, au terme d'un processus relativement long. Il s'agit en quelque sorte d'un retour à la mission d'intégration politique de l'Etat. Cependant, ce « socle commun » peut-il suffire à garantir une démocratisation qualitative de l'enseignement secondaire, menacée par ailleurs par les libertés accordées aux usagers, notamment dans le choix de l'option latin dès la classe de cinquième ? Cette interrogation concerne aussi toutes les concessions faites par rapport au projet initial de Lionel Jospin relatif à la rénovation des lycées. Il apparaît que la liberté accordée aux usagers des lycées, notamment en ce qui concerne le choix des options, et la nouvelle structure du baccalauréat sont de nature à recréer des filières ou des parcours d'excellence au sein de classes que l'on peut considérer comme élitistes.

Si l'on peut admettre que l'école doit aussi, pour des raisons économiques, hiérarchiser les élèves, il semble contestable, du point de vue de la démocratisation qualitative, que cette hiérarchisation se fasse sur la base d'une reproduction des catégories socioprofessionnelles. Or les stratégies individuelles permises par cette nouvelle organisation du collège et du lycée ne peuvent que conduire à cet effet. La liberté semble s'imposer au détriment de l'égalité.

---

<sup>1</sup> Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, élaboré à la demande du président de la République, 1985.

<sup>2</sup> LELIEVRE Claude, 1996, *op. cit.* page 183.

<sup>3</sup> Cité dans LELIEVRE Claude, 1996, page 183.





## Bilan de la relance initiée au début du second septennat

Cette seconde partie du scénario que nous avons tenté de mettre en lumière est caractérisée par de nombreux événements qui permettent de situer la position de chacun des ministres au regard de la démocratisation de l'enseignement secondaire.

Lionel Jospin se situe dans la ligne d'Alain Savary. Il prolonge son action en confortant les principes qui guidaient sa politique. La consécration du « projet » comme mode de gestion des établissements scolaires montrait une certaine volonté de rendre ces établissements plus autonomes afin de faire face à la diversité des publics scolaires. De ce point de vue, la politique de Lionel Jospin peut être considérée comme animée par un certain souci de liberté, liberté qui s'étend aux usagers car la loi d'orientation donne aux parents d'élèves un certain pouvoir dans les procédures concernant l'orientation de leurs enfants. Cependant, cette liberté *a priori* concédée aux usagers peut être appréhendée comme un moyen de démocratisation qualitative, dès lors que l'on sait que les modalités d'orientation telles qu'elles sont mises en œuvre pénalisent les enfants issus des classes les plus défavorisées<sup>1</sup>. On peut donc constater qu'en ce cas le principe de liberté n'est pas incompatible avec la démocratisation qualitative. Il peut concourir à valoriser une égalité réelle. Démocratisation au sens large et démocratisation qualitative peuvent sur ce point être conciliables.

Il n'en va pas toujours de même en ce qui concerne l'autonomie des établissements dès lors que le choix des établissements revient aux parents. La liberté laissée aux parents quant au choix des établissements et l'autonomie des établissements, si elles peuvent toutes deux s'inscrire dans une acception large de la démocratisation, laissent une place aux stratégies individuelles, à celles des chefs d'établissement et à celles des parents<sup>2</sup>. Or, force est de constater que sous le ministère de Lionel Jospin, aucune réglementation quant à cette liberté de choix des établissements n'apparaît. Il s'agit vraisemblablement d'une non décision qui fait la part belle au principe de liberté au détriment de celui d'égalité.

En revanche, en ce qui concerne la réforme des lycées, Lionel Jospin entend conserver un certain contrôle de l'Etat central. La gestion stricte des options, grâce à une réglementation contraignante, montre que les stratégies dont pourraient faire preuve les

---

<sup>1</sup> DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, « De l'orientation en fin de 5<sup>ème</sup> au fonctionnement du collège », *Cahiers de l'IREDU* N° 42, 1982.

<sup>2</sup> BALLION Robert, THERY Irène, *L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée de la sixième*, Rapport pour le ministre de l'Education nationale, laboratoire d'économétrie de l'école polytechnique, juin 1985.

familles les plus favorisées sont délibérément circonscrites. En ce cas, le ministre prend en considération sur l'axe de l'égalité, le pôle de l'égalité réelle. Son action s'inscrit en faveur de la démocratisation qualitative.

Globalement, on peut donc affirmer que Lionel Jospin se situe bien dans la ligne d'Alain Savary. La liberté laissée à l'établissement dans le cadre du projet d'établissement tend à permettre une particularisation de l'action de l'Etat. Cependant, cette liberté tend à être jugulée par une réglementation assez stricte. A la différence d'Alain Savary, il n'expérimente pas. En ce qui concerne la rénovation des collèges et le fonctionnement des ZEP, ce dernier avait en partie laissé les initiatives se développer afin de les généraliser. Probablement Lionel Jospin a-t-il tiré les conséquences des critiques de l'époque pendant laquelle Alain Savary était ministre de l'Education nationale. On lui reprochait en effet de mener une politique qui reposait sur le volontarisme et qui pouvait laisser éclater un système éducatif déjà soumis à de nombreuses inégalités. Ainsi, ce que Lionel Jospin reprend de la politique d'Alain Savary réside principalement dans cet objectif général de démocratisation qualitative du système éducatif et cela en laissant une certaine marge d'initiative aux établissements. Mais ce qu'il y adjoint, c'est une forme de contrôle par l'Etat central - notamment dans la réforme du baccalauréat - qui tente de juguler d'éventuelles dérives.

Les ministres qui lui succèdent semblent de ce point de vue moins prévenants. Jack Lang accorde des concessions aux usagers leur garantissant une certaine liberté, notamment en ce qui concerne la question des options dans le cadre de la rénovation des lycées. On peut remarquer à ce propos que les associations de spécialistes et les usagers du système exercent une pression relativement forte sur le ministre qui finit par trancher en refusant d'imposer des contraintes relatives au choix des options. C'est donc l'objectif de démocratisation qualitative qui s'émousse au profit d'une démocratisation au sens large. Jack Lang apparaît comme un ministre pacificateur. Ses décisions ne sont probablement pas étrangères à la volonté de ramener un certain calme dans le pays à moins d'un an des élections législatives. Cela n'est pas sans rappeler le rôle de Jean-Pierre Chevènement qui succéda à Alain Savary pour rassurer les Français à la suite de réformes ambitieuses mais déstabilisantes.

Lorsque François Bayrou succède à Jack Lang, il mène à son terme cette logique libérale, particulièrement au sujet de la rénovation des lycées et des collèges. L'option latin est réintroduite par le second, le choix des options est totalement libéré par le premier. Leur gestion revient aux établissements et les usagers ne se voient plus imposer aucune contrainte. C'est donc l'édifice de la rénovation du baccalauréat et le collège unique qui s'effondrent. La démocratisation qualitative ne peut s'accommoder de telles libertés accordées tant au niveau

des établissements qu'au niveau des usagers. La valorisation du principe de liberté au détriment de celui d'égalité, si elle participe d'une démocratisation qui s'inscrit dans la modernité politique, n'en est pas moins en ce cas, un obstacle à la démocratisation qualitative.

Nous avons donc constaté que des politiques de « deuxième génération », pour reprendre la terminologie utilisée par Robert Castel<sup>1</sup>, ont été mises en place en début de chacun de ces deux septennats. Par des politiques ciblées localement, l'Etat entendait prendre en compte certaines populations défavorisées. L'objectif de démocratisation qualitative s'inscrit parfaitement dans cette logique. Mais à deux reprises, ce type d'intervention fut interrompu et cela, parce que deux principes différents ont porté atteinte à une volonté de répondre à une certaine égalité réelle. Jean-Pierre Chevènement, à la suite d'Alain Savary, revient à une politique de première génération en insistant sur la nécessité de renforcer le rôle d'un Etat central garant d'une certaine égalité formelle. C'est donc une approche centralisatrice des politiques éducatives qui porte un coup d'arrêt à la démocratisation qualitative telle qu'elle était envisagée par Alain Savary. Puis Jack Lang, à la suite de Lionel Jospin, en concédant une certaine liberté aux usagers de l'école, met un terme à une rénovation des lycées qui entendait rompre avec le poids des déterminismes sociaux. C'est donc un principe de liberté triomphant qui met un terme aux ambitions du premier ministre de l'Education de ce second septennat. Quant aux deux ministres de droite qui succèdent à ces ministres de gauche, ils privilégient nettement le principe de liberté au point d'en perdre de vue l'objectif de démocratisation qualitative.

Au final, ce sont donc des coups d'arrêt successifs qui sont portés à des intentions et à des mises en œuvre novatrices de la démocratisation qualitative. Deux ministres de gauche, Jean-Pierre Chevènement et Jack Lang, puis deux ministres de droite, René Monory et François Bayrou, chacun à sa manière, ont contribué, soutenus par les usagers mais aussi par certaines organisations syndicales, à l'épuisement d'une mise en œuvre d'un projet socialiste d'éducation ambitieux. Peut-être trop ambitieux, si l'on en croit Emmanuel Davidenkoff<sup>2</sup>, journaliste à *Libération*, qui voit dans le 21 avril 2002, l'échec d'une gauche qui, à trop vouloir user de l'école pour régler des problèmes sociaux ou peut-être à « trop l'aimer », n'a pas su mener à terme ce projet d'éducation. Bien qu'un peu éparse et oubliant ces coups d'arrêts successifs que nous rappelions, l'argumentation du journaliste conduit à la conclusion que la gauche, qui entretenait un lien historique avec l'école, a progressivement vu ce lien

---

<sup>1</sup> CASTEL Robert, 1995, *op. cit.*

<sup>2</sup> DAVIDENKOFF Emmanuel, *Comment la gauche a perdu l'école*, Paris, Hachette, 2003.

s'étioler au cours de ces vingt dernières années. Et de conclure qu'il s'agit du « plus grand échec de la gauche au pouvoir ».

Nous avons principalement évoqué, au cours de cette étude des deux septennats de François Mitterrand, les principes sur lesquels sont fondées les convictions des protagonistes de la décision et les luttes menées afin de mettre en œuvre ces principes. Nous avons aussi fait référence, certes de manière allusive, à quelques effets des décisions prises. Il convient désormais dans une troisième partie de mesurer plus précisément, grâce aux apports des sciences telles que la sociologie ou l'économie de l'éducation, les effets de ces décisions. Si les principes et les luttes entre les acteurs sont des éléments essentiels dans l'étude du processus de démocratisation, cette dernière reposant bien évidemment sur des valeurs dont il faut dégager le sens, c'est aussi par les effets des décisions que cette démocratisation doit être appréhendée. Nous tenterons donc dans une troisième partie de mesurer les effets des décisions en proposant différentes hypothèses interprétatives des causes de leur échec.





## **DES EFFETS DES DECISIONS AUX HYPOTHESES INTERPRETATIVES DES CAUSES DE L'ECHEC DE LA DEMOCRATISATION**

Dans cette troisième partie, nous allons tenter de mesurer les effets des décisions prises lors des ministères que nous avons étudiés sur la démocratisation de l'enseignement secondaire. Puis, nous essaierons de montrer comment l'histoire politique que nous avons entreprise de conduire s'inscrit dans un vaste champ explicatif des causes de dysfonctionnement du système éducatif. Elle apparaît complémentaire d'un certain nombre d'hypothèses de ce champ, pouvant parfois les conforter, les nuancer ou les invalider.

En ayant recours à des analyses de type scientifique, nous nous attacherons à mesurer les incidences de ces décisions sur la démocratisation qualitative. Notons d'emblée que cette partie de notre travail s'appuie sur des travaux qui relèvent essentiellement de l'économie et de la sociologie de l'éducation. Cette partie, par certains de ses aspects, est donc plus une synthèse de travaux déjà existant qu'une véritable recherche. Cependant, elle nous apparaît nécessaire car il serait difficile d'arrêter ce travail à une recherche concernant les processus conduisant à des décisions sans mesurer, de quelque manière que ce soit, les effets de ces dernières. La sociologie et l'économie de l'éducation produisent des connaissances qu'il est nécessaire d'intégrer à notre recherche.

A la critique qui pourrait porter sur le caractère synthétique et redondant que prend cette troisième partie, il apparaît difficile de s'opposer tant de nombreux ouvrages ont déjà « recyclé » ces travaux et fait émerger les conséquences que nous tirons. Cependant, nous aurons recours avant tout à ceux qui permettent d'éclairer les effets des décisions qui ont retenu notre attention dans ce travail. Nous tenterons, à chaque fois qu'il nous est possible de le faire, de mettre en relation les effets mesurés sur la durée de la période étudiée avec des continuités ou des ruptures dans les décisions.

De surcroît, nous essaierons de montrer que les sciences, si elles se posent souvent en juge objectif des effets des décisions, n'en participent pas moins à la prise de décision. De ce point de vue, parce qu'elles n'échappent pas non plus aux contingences du temps dans lequel elles produisent leurs travaux, mais aussi parce qu'elles jouent un rôle d'expert, c'est-à-dire d'accompagnement des décisions, elles ne peuvent non plus se soustraire à une analyse historique. C'est la raison pour laquelle dans le second temps de ce travail qui aura pour objet



de confronter diverses hypothèses interprétatives des causes de dysfonctionnement du système éducatif à l'histoire politique que nous avons tenté d'élaborer, nous essaierons de nous livrer aussi à une analyse du rôle de la science dans le processus décisionnel.

Une remarque s'impose concernant les sciences que nous convoquons pour achever cette analyse. Si celles-ci permettent de mesurer les effets des décisions prises, elles n'en créent pas moins des réalités qui leurs sont propres. La remarque n'est pas nouvelle. On sait par exemple qu'en organisant des recherches autour de certaines catégories sociales – il peut s'agir par exemple des classes moyennes ou de toute autre catégorie d'individus d'une société qui ont été regroupés à des fins d'analyse – les sciences humaines donnent corps à ces créations idéelles qui deviennent réalité. Cela est donc aussi vrai pour les sciences auxquelles nous allons avoir recours. A ces réalités que la science crée par les classifications qu'elle met en place s'ajoutent de nombreuses autres créations. La pluralité des méthodes employées et des champs explorés pour mesurer les inégalités conduit aussi à la création de nouvelles perceptions des inégalités qui peuvent parfois devenir réalité. Devant cette inflation de méthodes toujours plus précises, il devient très compliqué de comprendre ce que recourent toutes ces approches, cela d'autant plus qu'elles peuvent parfois conduire à des conclusions contradictoires.

Dans un premier temps nous essaierons de faire abstraction de ces remarques. Les apports scientifiques restent les éléments les moins incertains qui permettent de juger des effets des décisions. Nous confronterons donc les décisions prises au cours de ces ministères à des données scientifiques afin de tenter de comprendre si elles sont suivies ou non d'effets au regard de la démocratisation qualitative.

Puis, dans un second temps, nous essaierons de mesurer le pouvoir explicatif de diverses hypothèses émises quant aux causes de dysfonctionnement du système éducatif. Il convient de rappeler ce qu'en introduction de ce travail nous avons évoqué comme théories et hypothèses des causes de dysfonctionnements ou comme obstacles à une démocratisation de l'enseignement secondaire : les théories fondatrices des recherches sociologiques contemporaines françaises, celles de Pierre Bourdieu et de Raymond Boudon ; l'inadéquation du rythme de la vie politique et de celui de l'école ; l'absence de références scientifiques ou la faible part qui leur est faite dans les processus décisionnels ; la pluralité et le manque de clarté des principes qui guident les recherches scientifiques et les décisions politiques ; la part de responsabilité des classes moyennes qu'une histoire sociale nous invite à réintégrer dans cette histoire politique mais aussi celle des hommes politiques eux-mêmes sont des

hypothèses dont nous tenterons de vérifier le caractère explicatif au regard de l'échec ou de la réussite partielle des desseins fixés.



## Les effets des décisions

### La question de la laïcité

Dans le déroulement des événements que nous avons mis en lumière dans les deux premières parties de ce travail, nous avons accordé une certaine attention aux questions religieuses qu'il est convenu de rassembler sous le terme générique de laïcité. Chronologiquement, nous avons évoqué l'échec du SPULEN. Puis, nous nous sommes arrêtés sur « l'affaire du foulard » et la réponse que Lionel Jospin a apportée aux problèmes qu'elle engendrait. Nous avons signalé les accords « Lang-Cloupet ». Enfin, nous avons rappelé la tentative de François Bayrou de réviser la loi « Falloux » et l'appréciation rigoureuse qu'il a portée sur les problèmes posés par des élèves désirant porter le « foulard ».

Les événements liés à ce que nous avons appelé la « question du foulard » relèvent du domaine de définition de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Alain Touraine rappelle que la manière dont une société intègre des minorités permet de juger de son caractère démocratique : « La démocratie n'est pas compatible avec le rejet des minorités, mais pas davantage avec celui de la majorité par les minorités »<sup>1</sup>. Il s'agit d'un des axes de tension caractéristiques d'un processus de démocratisation dans une acception large que nous avons évoqué antérieurement ; la modernité politique, en effet, semble exiger que soient prises en compte les particularités des élèves. L'ambition de dispenser une culture et des valeurs universelles apparaît désormais comme un obstacle à ce qu'Alain Touraine évoque comme étant une nécessité. Il était par conséquent important que cette question soit appréhendée dans le déroulement que nous avons tenté de mettre en lumière dans la première partie de ce travail. Par ailleurs, les établissements privés, même s'ils sont sollicités désormais pour des raisons qui ne relèvent pas seulement de la volonté de pratiquer un culte mais aussi pour échapper à la carte scolaire ou pour travailler dans des conditions meilleures, voire échapper à la présence d'enfants d'immigrés<sup>2</sup>, sont l'objet de discussions et de débats publics que l'on renvoie volontiers à la laïcité.

Cependant, n'est-il pas abusif de traiter la « question du foulard » et les relations de l'Etat à l'enseignement privé sous un même angle, même si le terme de « laïcité » semble recouvrir indifféremment les problèmes inhérents à ces deux thèmes ?

---

<sup>1</sup> TOURAINE Alain, *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris, Fayard, 1994, page 98.

<sup>2</sup> TOULEMONDE Bernard, *Le Monde de l'éducation*, mai 1995.

## *Le problème du « foulard »*

Un bref retour sur les événements nous enseigne que, concernant la « question du foulard », seulement une centaine de cas ont été soumis au tribunal administratif durant ces deux septennats. Or, aussi important que soit le principe qui guide ces décisions, à savoir le respect des droits fondamentaux, les cas qui renvoient à ce problème apparaissent quantitativement minimes au regard du nombre d'élèves potentiellement concernés par les décisions prises. Il s'agit en fait de laisser l'accès à l'école à une centaine d'élèves dont le comportement est incompatible avec les principes qui régissent son bon fonctionnement.

Certes, il n'est pas question de négliger la prise en compte des minorités, ni de minimiser les incidences à long terme d'une résolution incomplète de ce problème, mais notons simplement que lors de ces deux septennats, la question semble se focaliser sur des événements relativement ponctuels qui masquent peut-être un malaise plus profond. André Legrand affirme à ce propos : « Le foulard, c'est comme aurait dit Lénine, le bouton rouge sur le nez, celui qui révèle une maladie plus profonde et, à ne s'attaquer qu'au bouton, on ne traite pas la maladie ». L'auteur invite donc l'école à « ne pas s'arrêter qu'à la transmission d'un seul patrimoine consacré et d'une culture qui sera de moins en moins partagée, en s'interdisant toute discussion dans les brûlants débats actuels [...] Se contenter de ne réagir brutalement qu'en situation de crise et par la répression ne fait qu'accentuer la fracture entre des enfants qui pensent ces idées comme légitimes et une institution dont le rôle est de montrer pourquoi elles ne le sont pas »<sup>1</sup>. Certes, cette affirmation ne relève d'aucune mesure objective. Mais nous pouvons nous demander s'il est possible de mesurer les effets objectifs des décisions concernant la « question du foulard » sur la démocratisation qualitative ? La seule réponse mesurable renverrait à ces cent cas soumis au tribunal administratif. Il s'avère donc que si cette question renvoie inévitablement à des valeurs qui permettent de qualifier la démocratisation de l'enseignement secondaire, les décisions dont elle fait l'objet sont difficilement mesurables de manière objective. L'analyse que nous pouvons tenter des effets des décisions relatives à cette question repose inévitablement sur des arguments qui ne sont pas élaborés par des scientifiques. Elle s'appuie sur des réflexions d'experts qui ont eu à traiter de ce problème.

Du point de vue de la lutte contre les déterminismes sociaux, comme l'affirme André Legrand, l'exclusion conduit à une forme de renoncement vis-à-vis des élèves concernés, qui

---

<sup>1</sup> LEGRAND André, 1994, *op. cit.* page 66.

laisse s'échapper tout espoir de les intégrer. Marceau Long, vice-président du Conseil d'Etat, semble partager ce point de vue et exprime sa crainte d'une « évolution vers l'intolérance qui serait un obstacle à l'intégration »<sup>1</sup>. Du seul point de vue de la démocratisation qualitative, celle qui nous intéresse en priorité, l'avis de ces protagonistes semble difficilement contestable. Un rejet brutal des élèves qui posent problème ne peut pas concourir à lutter contre les déterminismes sociaux puisqu'il exclut *a priori* toute action de l'école sur ceux-ci et qu'il condamne toute transformation dont ils pourraient éventuellement bénéficier. Cependant, la décision d'accepter ou non des élèves, parce qu'elle revient à des chefs d'établissements, est délicate. Les chefs d'établissement et les enseignants souhaitent-ils avoir à résoudre de tels problèmes ? N'éprouvent-ils pas le besoin d'un cadre plus rigoureux qui leur permettrait d'agir sereinement ? La générosité d'une analyse distante de la question ne rencontre pas toujours un écho favorable chez ceux qui sont directement confrontés au problème.

Ceci étant dit, la position arrêtée renvoie à une interrogation sur les valeurs susceptibles d'orienter la démocratie. La prise en compte des particularités semble être un principe que l'école intègre désormais en même temps qu'elle admet en son sein des différences culturelles. Doit-on y voir l'abandon de la référence à l'universalité de la culture qu'elle dispense et du traitement égalitaire des élèves qu'elle accueille ? S'agit-il d'une porte ouverte au communautarisme qui reste incompatible en l'état actuel avec les fondements constitutionnels de la République française « une et indivisible » ? Cette interrogation sur les valeurs et sur le choix de société demeure, mais aux origines de cette question ne peut-on pas voir une transformation des missions de l'école ? Celle-ci en privilégiant sa fonction d'insertion professionnelle au détriment de celle qui prétendait éduquer à la citoyenneté n'a-t-elle pas participé à cette évolution des principes de la démocratie ?

Ce problème posé par les élèves qui entendent porter leur foulard au sein de l'école questionne les principes sur lesquels la République française et son école doivent se fonder. Pour reprendre la terminologie utilisée par Bernard Charlot, il s'agit en ce cas d'une question qui relève avant tout de la fonction « d'intégration politico-culturelle » de l'école et non de sa fonction sociale « d'insertion professionnelle »<sup>2</sup>. Or c'est bien la seconde fonction de l'école, celle qui est apparue le plus récemment, qui interroge la démocratisation qualitative. Les déterminismes sociaux deviennent une injustice dès lors que l'Etat intervient dans le domaine économique et social. Lorsqu'il limite son intervention à « l'intégration politico-culturelle »,

---

<sup>1</sup> Le Monde, du 20-12-1994, *op. cit.*

<sup>2</sup> CHARLOT Bernard, 1994, *op. cit.*

en l'occurrence celle qui consiste à assurer une formation de citoyens aux élèves, cette question de la démocratisation qualitative n'a plus de sens puisque tous les élèves sont censés avoir vécu cette transformation qui les constitue citoyens par le simple fait qu'ils ont fréquenté l'institution scolaire. C'est aussi cet aspect de la fonction politique de l'école qui est ici en jeu. Lorsque celle-ci tend à valoriser cette fonction d'« intégration politico-culturelle », elle ne peut s'engager dans le respect des particularités qu'avec une certaine prudence. En revanche, dès lors qu'elle privilégie l'insertion professionnelle et qu'elle entend mettre un terme aux déterminismes sociaux, elle semble pouvoir se permettre d'être moins stricte au regard du problème posé à l'universalité des valeurs et de la culture qu'elle doit transmettre et faire respecter en son sein. Or le paradigme dominant actuellement, selon les propos de Bernard Charlot<sup>1</sup>, semble être celui de l'insertion professionnelle. Ce qui peut expliquer le fait que l'école opte finalement en faveur d'une certaine souplesse et qu'elle s'ouvre au respect des particularités. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit d'un pari sur la chance laissée aux élèves de s'insérer professionnellement. Mesurer les effets relatifs à ce pari est en l'état actuel des connaissances impossible. Aucune étude particulière n'a été menée sur des cohortes d'élèves portant le foulard. Est-il par ailleurs souhaitable de stigmatiser une telle population afin de savoir si l'école permet à ces élèves de fréquenter des cursus scolaires variés, sans lien avec leur origine sociale ?

En ce qui concerne la fonction d'intégration politique de l'école, les sciences sociales semblent bien incapables d'apporter le moindre éclairage sur ses effets. Tout au plus pourraient-elles mesurer ce qui relève d'incivilités, mais celles-ci ne peuvent, à elles seules, rendre compte des effets d'une éducation à la citoyenneté. Ainsi, que l'on considère le traitement du problème posé par le port du voile sous l'angle de la mission d'insertion professionnelle que l'école essaie de mener démocratiquement ou sous l'angle de sa fonction d'intégration politique, les données scientifiques n'apportent que très peu d'éclairages sur les effets des décisions prises à cet égard. Force est de constater que le pari ou la conviction sont vraisemblablement les guides principaux de la décision.

---

<sup>1</sup>*Ibid.*

*Les relations entre l'Etat et les établissements privés : d'une certaine conception de la démocratisation au risque d'une gestion libérale de l'école ?*

L'autre question traitée sous le terme générique de laïcité est celle des relations que l'Etat entretient avec les établissements privés. Les partisans d'une aide de l'Etat ou des collectivités locales aux établissements privés voient dans cette aide un progrès de la démocratisation. Nous avons constaté dans la seconde partie de notre travail que François Bayrou et les députés de droite ont largement défendu cette option au Parlement, notamment en s'appuyant sur l'existence de mesures considérées jusque là comme inégalitaires. François Bayrou mentionne que la loi Astier du 25 juillet 1919 ne limite pas l'aide des collectivités locales aux établissements privés techniques et que la loi Rocard du 31 décembre 1984 abolit ces limites pour les établissements privés agricoles. Des élèves en fonction de l'établissement fréquenté ne bénéficient pas des mêmes aides. Par exemple un élève de la voie STT dans un établissement privé bénéficierait des mêmes aides publiques qu'un élève du secteur public dans la même section. Par contre, un élève de la voie S dans le secteur privé ne bénéficierait pas des mêmes aides qu'un élève de la même voie dans le secteur public. Il s'agit là d'une inégalité qu'il faut combattre et c'est au nom de cette inégalité, obstacle à la démocratisation de l'enseignement secondaire, que le ministre argumente. D'autres arguments des députés de droite reposent aussi sur des approches scientifiques. M. Bourg-Broc, à l'Assemblée nationale, fait référence aux travaux de Gabriel Langouët et d'Alain Léger : « L'excellente étude de M. Langouët et M. Léger l'a bien démontré : sur la période 1972-1974, plus de 35% d'une génération d'élèves avait fréquenté l'enseignement privé [...] Officiellement partenaire de l'enseignement public, l'enseignement privé n'a pas démerité [...] et il se trouve pénalisé... »<sup>1</sup>. Il ressort en effet de l'étude des deux chercheurs en sciences de l'éducation que les établissements privés peuvent en partie concourir au processus de démocratisation. Mais en partie seulement. Retenons pour l'instant les éléments de conclusion auxquels nous convient les deux scientifiques et qui confirment cet état de fait : « Il est donc incontestable que l'enseignement privé a globalement réduit en son sein les écarts de réussite selon l'origine sociale. A l'exception des enfants d'agriculteurs qui semblent pâtir d'une scolarité dans le privé, les enfants des classes populaires y réussissent mieux. Le secteur public élimine massivement les enfants d'ouvriers en fin de cinquième vers des CAP ou vers l'apprentissage, tandis que le privé en conduit, avec un taux moindre de redoublement, une proportion plus

---

<sup>1</sup> JORF, débats à l'Assemblée nationale, « Etablissements d'enseignement privés, discussion d'une proposition de loi », 1<sup>ère</sup> séance du 26-06-1993.



élevée jusqu'en troisième, et même jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Quant aux enfants d'employés, leur réussite dans le privé est encore plus spectaculaire »<sup>1</sup>. A cette démonstration, les deux chercheurs ajoutent : « Les mêmes groupes sociaux ont des chances très différentes de réussite selon qu'ils fréquentent l'enseignement public ou privé. (Les enfants d'agriculteurs réussissant mieux dans le public, ceux d'ouvriers et surtout d'employés réussissant mieux dans le privé) [...] En tout cas, il convient de rejeter une sixième idée fausse qui présente l'école publique comme étant démocratique, socialement neutre et au service de tous les enfants sans distinction : si elle est effectivement démocratique par son recrutement social initial, elle l'est moins par les écarts sociaux de réussite qu'elle crée en cours de scolarité, et par les éliminations massives et précoces qui frappent les enfants des classes populaires. »<sup>2</sup>

On le constate donc, l'aide aux établissements privés sert en partie la démocratisation qualitative. Elle s'inscrit dans le cadre de la lutte contre un échec scolaire qui affecte particulièrement certaines catégories sociales. Par ailleurs, dans une optique de démocratisation au sens large, on admet que le financement des établissements privés sert le pluralisme et que par conséquent, il s'inscrit dans une modernité politique qui serait plus respectueuse des droits fondamentaux, notamment de la liberté individuelle. Il présente néanmoins quelques risques au regard de la démocratisation qualitative, et cela pour deux raisons.

La première raison tient au fait d'admettre un peu trop rapidement que liberté de choix des établissements rime avec démocratisation qualitative. Nous allons le voir ultérieurement, Gabriel Langouët et Alain Léger<sup>3</sup> dans leurs conclusions sont beaucoup plus nuancés quant aux réelles possibilités de démocratisation qu'offre la coexistence des deux secteurs.

La seconde raison qui fait obstacle à la démocratisation est à rechercher dans la logique des promoteurs de l'enseignement privé. Certains laudateurs de ce type d'enseignement entendent utiliser l'existence juridique des « projets d'établissement » - qui se rapprochent du « caractère propre » des établissements privés - pour généraliser une gestion libérale du service public d'éducation. Ces deux notions juridiques qui renvoient à des modes de gestion permettant aux établissements d'acquérir une certaine autonomie pourraient faire naître une concurrence susceptible de les amener à être plus performants. Nous aurons

---

<sup>1</sup> LANGOUËT Gabriel, LEGER Alain, *Ecole publique ou école privée. Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Fabert, 1994, page 94.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 142.

<sup>3</sup> *Ibid.*

l'occasion, dans la partie suivante, de montrer que la concurrence entre établissements est loin de générer une émulation susceptible de profiter également à toutes les catégories sociales.

Expliquons dans un premier temps qu'une interprétation différente des travaux de Gabriel Langouët et d'Alain Léger peut nuancer l'idée selon laquelle liberté rime avec démocratisation. Ce que mettent en évidence en premier lieu les deux chercheurs, c'est l'utilisation qui est faite du secteur privé. Ses usagers ne sont plus motivés par des préoccupations religieuses. « Toute une série de résultats (et notamment le fait que les transferts sont souvent liés à des difficultés scolaires et apparaissent manifestement, sauf à l'entrée en sixième, comme une pratique de recours en cas d'échec) permettent de montrer que le choix du privé pour des raisons confessionnelles est extrêmement minoritaire ».<sup>1</sup> Une seconde conclusion qui est plus surprenante, parce qu'elle n'apparaît pas dans les statistiques du ministère, amène à constater que « la grande majorité des usagers du privé sont des usagers temporaires, et que, compte-tenu de l'importance numérique des transferts entre les deux secteurs (près de 28% d'une génération) seule une étude longitudinale menée sur la totalité du cursus scolaire des élèves permettrait de connaître avec précision la part réelle occupée par l'enseignement privé dans leur scolarité. Ainsi, dans le panel 1972-1973, plus de 35% des élèves ont utilisé, au moins temporairement, le secteur privé, et cette part peut être estimée à 37% dans le panel 1980 »<sup>2</sup>. Cependant, si ce secteur est utilisé en cas de recours lorsque les élèves sont en échec, il convient de mettre en évidence qui utilise alternativement ces deux secteurs. Pour reprendre l'expression de Gabriel Langouët et d'Alain Léger : « Qui sont les zappeurs ? ».

Ces stratégies de l'utilisation alternative des deux secteurs sont à différencier parce que de nombreuses familles n'ont aucune possibilité de choix, d'abord en raison des inégalités géographiques de l'offre d'établissements, très variables entre les régions, mais surtout à cause des inégalités sociales. Les plus forts « consommateurs de transfert » sont les agriculteurs (35,6%), les chefs d'entreprise (35,3%) et les cadres supérieurs (33,6%). Les plus faibles « consommateurs de transfert » sont les ouvriers (26,9%)<sup>3</sup>. Les deux chercheurs concluent donc que « le recours au transfert en cas d'échec sert donc le plus souvent ceux qui ont déjà, de toute façon, le moins de chances statistiques d'être en échec. Par conséquent, il semble pour le moins paradoxal de considérer que l'existence d'un secteur privé constitue un atout pour la démocratisation de l'enseignement. En réalité, nos résultats montrent que seules

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 140.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 140.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 65.

les classes supérieures sont véritablement en mesure d'avoir des stratégies scolaires... »<sup>1</sup>. Cette conclusion tranche avec celle de Robert Ballion<sup>2</sup>, en 1982, qui montrait que l'existence d'un secteur privé permettait à des familles, certes ne déployant pas toutes des stratégies identiques, mais étant toutes susceptibles d'en déployer, d'utiliser le secteur correspondant au mieux à leurs enfants. Il semble donc que cette confiance, probablement excessive, dans la rationalité de l'acteur, soit remise en cause par les travaux de Gabriel Langouët et d'Alain Léger. Robert Ballion<sup>3</sup>, d'ailleurs, à propos de la désectorisation engagée par René Monory, montre en 1987, qu'une régulation de l'Etat est nécessaire pour instaurer une véritable égalité. Nous développerons cette évolution des connaissances scientifiques dans la partie suivante. Retenons simplement en guise de conclusion partielle que le secteur privé, s'il permet aux enfants d'ouvriers de mieux réussir (du moins pour ceux qui fréquentent le secteur privé) que le secteur public, n'en permet pas moins l'existence de stratégies qui sont nettement plus développées parmi les milieux les plus favorisés. Par conséquent, cette liberté qu'il octroie se pose en obstacle de la démocratisation qualitative.

Tentons à présent de comprendre comment, par le jeu des promoteurs de l'enseignement privé, une dérive libérale peut encore aggraver celle qui semble caractériser la gestion du secteur public. La participation d'organismes privés au service public en matière d'éducation autorisée en 1959 par la loi Debré ou, en d'autres termes, la légitimation du « service privé d'utilité publique », est probablement au départ d'un tournant libéral que l'on constate dans la gestion de l'école. Un article du *Bulletin du secrétariat général de l'enseignement catholique* affiche une certaine conscience de cette orientation : « L'enseignement libre constitue un appoint à l'œuvre éducative de l'Etat [...] Réconciliant l'intérêt général, l'action administrative, en un mot le service public avec la souplesse, l'autonomie et la liberté, cette formule ( la gestion d'un service public par des personnes privées) est une forme authentique de participation. La loi Debré en est un bon exemple »<sup>4</sup>.

La notion même de « projet d'établissement » initiée par Alain Savary devait conduire à une autonomie qui ne pouvait que satisfaire ceux qui défendent ardemment « le caractère propre » des établissements privés, notamment catholiques. Alain Savary, lui-même, reconnaît le fait dans un ouvrage qu'il écrit en 1985, peu de temps après sa démission : « C'est le projet d'établissement qui déterminait en particulier l'identité de l'établissement,

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 141.

<sup>2</sup> BALLION Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

<sup>3</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, 1987, *op. cit.*

<sup>4</sup> *Bulletin du secrétariat général de l'enseignement catholique* du 15 mai 1969 cité dans LELIEVRE Claude, 1996, *op. cit.* page 85.

qu'elle fût spirituelle, pédagogique, culturelle »<sup>1</sup>. Ce qui était concédé aux établissements privés, à savoir une certaine liberté ou une certaine autonomie, devait l'être également aux établissements publics. Il semble même que ce « projet d'établissement » dépasse largement les espoirs qu'initialement Alain Savary avait mis en lui. Claude Lelièvre, citant Jacqueline Freyssinet-Dominjon, explique que les responsables des centres de formation pédagogique catholiques se perçoivent comme « des dissidents » face à ce qu'ils appellent volontiers « l'enseignement officiel » : « Ils se sentent à l'avant-garde pédagogique, se voient porteurs d'un esprit d'entreprise, tandis que ceux du public ne seraient que fonctionnaires »<sup>2</sup>. Guy Bourgeois, ancien directeur-adjoint du cabinet de René Monory et directeur du cabinet de François Bayrou, entend généraliser cette gestion contractuelle privée à l'enseignement public lui-même. Ainsi, la reconnaissance du droit à la différence serait institutionnalisée et se marierait avec l'esprit d'entreprise<sup>3</sup>. « L'association Créateurs d'écoles [dont Guy Bourgeois est président] a proposé l'invention d'établissements publics sous contrat d'association. Le grand mérite de la loi Debré est d'avoir organisé la gestion contractuelle du service public. Alors pourquoi la limiter à l'enseignement privé ? [...] Bref, le moment est venu de donner un second souffle à la loi Debré. Au lieu d'engendrer l'uniformité, elle pourrait permettre de réintroduire la différence et l'innovation »<sup>4</sup>.

Claude Lelièvre se prononce sans équivoque sur l'évolution des politiques éducatives. Leur tendance est à la libéralisation : « On voit le renversement. Alors qu'il était prévu que les écoles privées se rapprochent de l'enseignement public, ce qui est désormais à l'ordre du jour, c'est que l'enseignement public se gère d'une manière plus ou moins privée, plus ou moins différenciée »<sup>5</sup>. Il conclut en citant les propos de Bernard Toulemonde : « L'évolution de l'enseignement public constitue, elle-aussi, un facteur de rapprochement ; la diversité y est désormais connue, acceptée, voire organisée par les projets d'établissement ; la notion de laïcité y perd de son caractère militant, elle est aujourd'hui plus tolérante, passant de l'interdiction à une acceptation de l'expression religieuse des élèves... »<sup>6</sup>. Ainsi, cette mise en place du « projet d'établissement », d'abord initiée par Alain Savary, puis officialisée par Lionel Jospin, présente-t-elle le risque de conduire à une forme de libéralisme. Or ce libéralisme, par la concurrence qu'il aiguise entre les établissements, risque d'amplifier les

---

<sup>1</sup> SAVARY Alain, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985, page 137.

<sup>2</sup> Interview Jacqueline FREYSSINET- DOMINJON, *Le Monde de l'éducation*, octobre 1991.

<sup>3</sup> LELIEVRE Claude, 1996, *op.cit.* page 91.

<sup>4</sup> « Donner un second souffle à la loi Debré », *le Monde de l'éducation*, mai 1995 cité dans LELIEVRE Claude, 1996, *op. cit.*

<sup>5</sup> LELIEVRE Claude, *op. cit.* page 91.

<sup>6</sup> TOULEMONDE Bernard, *Le Monde de l'éducation*, mai 1995.

inégalités déjà existantes entre ceux-ci, mettant en péril une certaine égalité de traitement des élèves sur l'ensemble du territoire.

La question de la laïcité ne peut donc se limiter au respect des droits fondamentaux auxquels Alain Touraine accorde sa faveur si l'on veut que les conditions de la démocratie soient maintenues. Certes, le respect de ces droits s'avère être d'une actualité incontestable. La démocratie dans son acception large est sous-tendue par ce respect des libertés et des particularités. Mais nous ne pouvons nous limiter à une histoire des idées ou à des principes pour étudier la démocratisation car des acteurs, partisans d'une aide de l'Etat en faveur des particularismes, sont bien présents. Le processus de démocratisation porté par ces acteurs pourrait rencontrer d'autres limites s'il entendait s'appuyer sur une laïcité ouverte pour libéraliser la gestion de l'Education nationale. Une telle libéralisation pourrait avoir des incidences négatives sur la démocratisation qualitative. Ainsi, l'ouverture de la laïcité ne semble pas si bénéfique à la démocratisation de l'enseignement secondaire et ne saurait être justifiée par un plaidoyer, si brillant soit-il, en faveur des droits fondamentaux, compte-tenu de leurs effets pervers.

### *Conclusion*

On le comprend donc, la « question du foulard » et celle du financement des établissements privés par l'Etat renvoient toutes deux à un problème que l'on dit de laïcité. Cependant, les enjeux qui se cachent derrière la résolution de ces questions sont, du point de vue de notre sujet, très différents. Parce que nous envisageons prioritairement le processus de démocratisation qualitative, les décisions prises dans l'un et l'autre cas n'ont pas les mêmes effets. Il est fort tentant d'admettre que toute décision stricte à l'égard du foulard condamne la possibilité pour les élèves récalcitrants de poursuivre des études. Du point de vue de la stricte démocratisation qualitative, cet effet est négatif. Mais une telle décision est-elle motivée par le souci de mettre en place une égalité réelle ? On peut estimer qu'elle renvoie plutôt à une certaine conception de l'égalité pensée à partir de la mission d'intégration politico-culturelle de l'école, telle que la décrit Bernard Charlot.

En revanche, l'aide de l'Etat aux établissements privés et le rapprochement entre les modes de fonctionnement du secteur public et du privé semblent consacrer une logique de gestion du système éducatif qui, parce qu'elle introduit des stratégies d'acteurs et par-delà une concurrence entre les établissements scolaires, risque de mettre à mal le processus de démocratisation qualitative. Quoi qu'il en soit des espoirs que la gauche avait placés dans « le

projet d'établissement », notamment ceux de rénover les collèges, de mener une politique de discrimination positive en instituant des ZEP et probablement la volonté d'accorder aux établissements publics les mêmes droits qu'aux établissements privés, il semble que celle-ci a préparé le lit d'une utilisation libérale du « projet d'établissement ». Et cela probablement parce que jusqu'en 1997, peu de décisions viendront endiguer les effets pervers liés à ces revendications des milieux les plus favorisés socialement et par conséquent les plus stratégiques. Il nous faut envisager les effets de l'autonomie accordée aux établissements et montrer, grâce aux apports scientifiques, qu'elle ne permet pas toujours, dans les conditions dans lesquelles elle a été mise en place, d'œuvrer en faveur de la démocratisation qualitative.

### Autonomie et libre choix des établissements

L'autonomie et la liberté de choix des établissements sont deux éléments caractéristiques des évolutions des politiques éducatives qui affectent la démocratisation. Nous avons dans les deux premières parties de ce travail, montré qu'à droite comme à gauche, cette tendance à donner une certaine autonomie aux établissements et à laisser une liberté de choix aux parents s'inscrit dans le processus de démocratisation, même si les modalités souhaitées ou mises en œuvre et les fins poursuivies à droite et à gauche sont distinctes. A droite, l'autonomie, jamais véritablement menée à son terme en dépit des annonces dans les plate-formes électorales, doit conduire à l'émulation et répondre à l'objectif de démocratisation de l'école. A gauche, l'autonomie contrôlée doit permettre aux établissements de s'adapter aux particularités locales, avec le souci déclaré de conserver une certaine unité sur le territoire. Quant à la liberté du choix de l'établissement, nous avons montré que les motifs qui la sous-tendent apparaissent très proches pour l'une et l'autre des coalitions politiques. Les mises en œuvre restent toutefois plus encadrées par l'Etat sous le ministère d'Alain Savary que sous celui de René Monory. Cependant, les ministres qui succèdent à René Monory ne reviennent pas, au cours de ces deux septennats, sur les décisions de ce dernier.

Dans les deux cas, à droite comme à gauche, il s'agit de développer un mode de régulation différent du système éducatif. Certains travaux de l'IREDU<sup>1</sup> traitent de ces politiques de choix d'école et d'autonomie comme relevant d'une contestation de la « régulation bureaucratique traditionnelle où le système est régi par une alliance entre l'Etat et

---

<sup>1</sup>MEURET Denis, BROCCOLICHI Sylvain et DURU-BELLAT Marie, « Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets », *Les cahiers de l'IREDU* N°62, février 2001, page 28.

les enseignants »<sup>1</sup>. Le but de cette remise en cause étant d'instaurer une nouvelle alliance entre Etat et parents, jouant contre le pouvoir des enseignants. Selon cette optique, « cette alliance privilégie les classes moyennes, capables de se comporter en consommateurs avisés »<sup>2</sup>. Il est aussi possible de percevoir dans cette évolution une nouvelle alliance entre parents et enseignants, ce que João Barroso appelle une « régulation communautaire », qui peut permettre de rapprocher l'école des usagers. Cependant, cette nouvelle entente peut aussi « être responsable de stratégies d'exclusion de minorités ne partageant pas le projet éducatif unissant la majorité des enseignants et des parents, ce qui remet en cause l'unité du service public et le principe de la cohésion sociale sous-jacent à l'école pour tous »<sup>3</sup>. Ainsi, les évolutions potentielles que nous présente cette explication peuvent donner naissance à divers scénarios, renvoyant à des configurations très spécifiques de la démocratisation. Toutefois, cette appréhension de la question selon cette modélisation ne doit pas nous priver de mesures objectives.

Les finalités visées par cette nouvelle régulation sont une chose, ses effets en sont une autre et c'est au regard de la limitation des déterminismes sociaux qu'elle doit, dans cette partie de notre travail, être appréhendée. Quels effets ces éléments de politique éducative ont-ils eu sur la limitation des déterminismes sociaux ?

### *L'autonomie des établissements*

Rappelons que cette politique d'autonomie consiste dans la volonté d'adapter l'école aux conditions locales. C'est dans le but de prendre en compte la diversité des élèves, condition désormais nécessaire à une démocratisation du système éducatif, que la loi d'orientation de 1989 consacre légalement la notion de « projet d'établissement », expérimentée sous le ministère d'Alain Savary. Il nous reste à appréhender ses effets à partir de données scientifiques.

L'analyse qui suit se réfère essentiellement aux travaux de l'IREDU. Les apports théoriques, de même que les mesures objectives, empruntent pour une large part à la synthèse réalisée par Denis Meuret, Sylvain Broccolochi et Marie Duru-Bellat<sup>4</sup>. Selon ces auteurs, il est possible d'examiner l'autonomie soit du point de vue de la décentralisation, en focalisant

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> BARROSO João, « Autonomie et mode de régulation locale dans le système éducatif », *Revue française de pédagogie* N° 130, page 65.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 66.

<sup>4</sup> MEURET Denis, BROCCOLICHI Sylvain et DURU-BELLAT Marie, 2001, *op. cit.*

sur le rôle joué par les collectivités locales, soit du point de vue de la déconcentration en se reportant aux transferts de compétences au sein de l'Education nationale. Si, dans le premier cas, des inquiétudes naissent quant à un accroissement des inégalités<sup>1</sup> en fonction des politiques des collectivités locales, dans le second cas, on peut noter que « l'autonomie des établissements entre parfois en conflit avec la défense de l'intérêt général »<sup>2</sup> et c'est précisément ce que nous allons montrer.

L'autonomie se mesure surtout à l'aune du projet d'établissement, même s'il ne permet qu'une approche partielle du phénomène. Son existence n'est pas un indicateur absolument fidèle du degré de maîtrise de l'autonomie, certains établissements dotés de projets ayant pu faire le choix de revenir à un enseignement traditionnel, d'autres sans projet ayant une démarche relativement novatrice. Cependant, en dépit de cette remarque, l'existence d'un projet reste un élément de politique éducative qui permet d'apporter quelques connaissances sur le processus de démocratisation. Il convient déjà de mesurer les limites de la mise en œuvre de cette autonomie par l'obligation faite aux établissements d'élaborer des projets.

Plusieurs constats doivent être évoqués. Une analyse de la DEP<sup>3</sup> en 1993, montre qu'il existe « un fossé entre les déclarations de principe générales et la réalité des pratiques ». Les enseignants ne travaillent pas en équipe et si 80% d'entre eux pensent qu'une coordination de leur travail est nécessaire, moins d'un tiers disent que cette coordination existe dans leur établissement. Les chefs d'établissement, quant à eux, s'ils estiment nécessaire le fait de travailler en équipe à plus de 80%, notent que moins d'un quart des enseignants s'engagent dans cette voie. Ceci étant, ces mêmes chefs d'établissement ne sont que 10% à vouloir faire reposer ce travail sur d'autres bases que le volontariat. Cet accord de principe majoritaire ne suffit pas à créer les conditions d'un travail en équipe. Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq<sup>4</sup> attribuent diverses causes à ce phénomène : les obligations de service des enseignants n'impliquent aucun travail collectif, des difficultés de communication persistent entre les enseignants et les chefs d'établissement. Pour Aletta Grisay<sup>5</sup>, le mode de fonctionnement des enseignants est de type individuel. Dans un rapport récent, l'IGAEN dénonce l'inconsistance des politiques et projets d'établissement : « Projet d'établissement ou

---

<sup>1</sup> DUTERCQ Yves, *Politiques éducatives et évaluation*, Paris, PUF, 2000.

<sup>2</sup> MEURET Denis, BROCCOLICHI Sylvain, DURU-BELLAT Marie, 2001, *op. cit.*

<sup>3</sup> CREDOC-DEP, « L'autonomie de l'établissement », *Les dossiers d'éducation et de formation*, 1993, N° 28, pages 9, 10.

<sup>4</sup> DEROUET Jean-Louis, DUTERCQ Yves, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF-INRP, 1997.

<sup>5</sup> GRISAY Aletta, « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième », *Dossiers éducation et formation* N°32, 1993.



projet du chef d'établissement, projet seulement rédigé ou projet réel et partagé, les insuffisances qui privent le projet de toute authenticité sont nombreuses [...] Cependant, le principal et le plus constant des défauts reste le manque d'adhésion des membres de la communauté éducative. L'ignorance et l'étonnement de certains enseignants lorsqu'on les interroge sur les orientations fondamentales de leur projet d'établissement sont de ce point de vue révélateurs »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, le projet d'établissement devient rapidement le moyen d'obtenir des fonds supplémentaires. Bernard Toulemonde<sup>2</sup> affirme que le projet d'établissement est rédigé par le chef d'établissement, conformément aux attentes de la hiérarchie, en vue d'obtenir des moyens supplémentaires. Lorsque les autorités académiques donnent leur aval aux propositions de projet afin que le conseil d'administration puisse l'adopter après d'éventuelles modifications, elles attribuent de façon sélective des dotations supplémentaires. Cette forme de contrôle *a priori* et de financement sélectif constitue donc une entrave à une réelle autonomie. Dans son rapport annuel de 1992, l'IGEN plaide en faveur d'une globalisation des dotations. Le problème résidant dans « la contradiction entre la demande pressante adressée aux établissements d'élaborer des projets globaux, qui garantissent la cohérence de toutes les actions engagées (actions de soutien, actions innovantes, PAE...) et l'examen par des commissions différentes...d'éléments de projets différenciés »<sup>3</sup>. Les politiques académiques qui proposent des dotations globales sont d'une plus grande efficacité.

Denis Meuret, Sylvain Broccolichi et Marie Duru-Bellat<sup>4</sup>, en s'appuyant sur les rapports de l'Inspection générale de la fin des années 1990, dénoncent un encadrement mal assuré des enseignants et chefs d'établissement par les inspections académiques et les rectorats, mais en aucun cas, la notion de projet n'est remise en question. Certes, ces rapports débordent de notre période d'étude, cependant ce constat reflète probablement ce qui quelques années auparavant constituait aussi un obstacle à un fonctionnement correct de cette politique de l'autonomie.

Ces chercheurs, ainsi que les deux Inspections générales, insistent sur les limites de la mise en œuvre d'une réelle d'autonomie. Un autre obstacle vient compliquer cette tentative de mesure des effets. Il s'agit du problème de l'évaluation. On observe peu de progrès significatifs concernant les dispositifs d'évaluation mis en place pour juger de l'efficacité des

---

<sup>1</sup> IGAEN, *Rapport général*, Paris, La Documentation Française, 1999, page 172.

<sup>2</sup> TOULEMONDE Bernard, *Petite histoire d'un grand ministère, l'Éducation nationale*, Albin Michel, 1988.

<sup>3</sup> IGEN, *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*, La Documentation française, 1992.

<sup>4</sup> MEURET Denis, BROCCOLICHI Sylvain, DURU-BELLAT Marie, 2002, *op. cit.*

politiques menées. Malgré les propositions d'Yves Dutercq<sup>1</sup> qui fait référence à des formes hétéroclites d'évaluation ( auto-évaluation intuitive ; évaluation par les médias ; évaluation par les parents qui décident de quitter l'établissement du secteur...) pour tenter de mesurer les progrès enregistrés et réguler les politiques, un effort reste à faire en ce domaine. Cependant quelques données apparaissent déjà et peuvent nous renseigner quant à notre questionnement.

Denis Meuret, Sylvain Broccolichi, et Marie Duru-Bellat, s'appuyant sur les travaux de C. Lepage<sup>2</sup>, notent que l'encadrement académique de l'autonomie des établissements renvoie à deux postures opposées : « une posture d'impulsion en faveur du développement de politiques autonomes, une posture de surveillance et de limitation de l'autonomie dès lors que l'intérêt général semble menacé »<sup>3</sup>. En effet, les acteurs académiques sont parfois obligés de refuser des demandes qui relèvent de l'intérêt particulier des établissements. Il s'agit bien souvent de demandes concernant l'offre d'enseignement, l'ouverture de sections ou d'options qui seraient de nature à améliorer leur image ou à attirer de bons élèves, mais ne permettent pas de répartir harmonieusement chaque type d'enseignement sur le territoire (pour limiter les trajets des élèves), ni d'offrir des formations à toutes les catégories d'élèves. Un témoignage d'un secrétaire général adjoint d'un rectorat de la région parisienne nous enseigne que cette pratique des établissements qui consiste à refuser certaines populations d'élèves est assez courante et que le recteur peut hésiter à faire respecter les objectifs de la démocratisation de l'enseignement secondaire : « On a des districts qu'on a réussi à convaincre et d'autres où on est loin du compte car le recteur n'a pas voulu forcer trop la main. Il y a beaucoup d'oppositions, c'est pour ça qu'on est obligé d'imposer, sinon les élèves ne sont pas accueillis »<sup>4</sup>. Il semble alors que cette autonomie, si elle n'était pas limitée, irait à contre-sens du processus de démocratisation. En effet, si l'on admet que l'intégration des élèves en difficulté passe par une amélioration de leur formation, donc par un accès à des diplômes qualifiants, le fait de ne pas leur proposer de cursus adapté relève d'une discrimination négative et par conséquent est un obstacle à la démocratisation de l'enseignement secondaire. L'intérêt particulier des établissements s'accommode mal de l'intérêt général qui exige une intégration de tous les élèves et une gestion rationnelle des formations. De surcroît, la place faite à l'expression de l'intérêt particulier de l'établissement accentue les inégalités dans la mesure où les élèves les plus défavorisés sont rejetés vers des établissements qui concentrent

---

<sup>1</sup> DUTERCQ Yves, 2000, *op.cit.*

<sup>2</sup> LEPAGE C. « Rapport sur l'encadrement académique du choix et de l'autonomie des établissements » cité dans MEURET Denis, BROCCOLICHI Sylvain, DURU-BELLAT Marie, 2002, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* page 181.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 183.

déjà des populations défavorisées. La démocratisation qui prétendait limiter les différences de conditions entre les élèves en laissant une certaine autonomie aux établissements est de ce point de vue loin d'atteindre ses objectifs.

Une accentuation de la hiérarchisation des établissements, particulièrement des collèges, est aussi une conséquence remarquable de cette autonomie<sup>1</sup>. Certes, cette hiérarchisation existait déjà auparavant. Les modalités de répartition des élèves dans les classes étaient déjà du ressort des établissements et les classes de niveaux existaient déjà, lésant les élèves issus des milieux les plus défavorisés. Cependant, Danièle Trancart<sup>2</sup> note que ce phénomène s'est accentué entre 1980 et 1990. Cette évolution va à l'encontre du « collège pour tous ». Elle serait la conséquence d'une concurrence entre les collèges dérivant de leur autonomie. « Les chefs d'établissement situent d'ailleurs à ce niveau le risque principal de l'autonomie accordée aux établissements loin devant tout autre risque »<sup>3</sup>. Cependant, cette conclusion qui considère l'autonomie des établissements comme responsable de la disparité et de l'accentuation des inégalités et de l'iniquité doit être nuancée. L'évolution des populations qui résident dans les différents secteurs des collèges, la pluralité des facteurs de développement des migrations hors secteur sont des éléments à prendre en compte. La concentration accrue dans certaines villes et dans certains quartiers de la population la plus touchée par la crise économique est aussi probablement en cause dans cette hiérarchisation des établissements scolaires<sup>4</sup>.

Un autre effet attendu de cette autonomie était l'amélioration du sort des élèves en difficulté que devait permettre une prise en compte différenciée de leur situation. En ciblant les difficultés caractéristiques d'une population d'élèves, chaque établissement pouvait développer sa propre stratégie d'intervention. Il semble que cette ambition n'ait pas eu les effets attendus. Probablement a-t-on trop misé sur l'autonomie en pensant qu'elle suffirait à elle seule à régler ce problème. A ce propos, on ne peut s'empêcher de penser à ce que, dans les années 1980, des IPR (Inspecteurs pédagogiques régionaux) ou des chefs d'établissement considéraient comme une panacée. Lorsque les enseignants évoquaient la difficulté de gérer des classes de plus en plus en plus hétérogènes, la formule magique consacrée était : « Faites de la pédagogie différenciée ! ». La réponse tenait en quelques mots et le problème trouvait sa

---

<sup>1</sup> TRANCART Danièle, « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, N°124, 1998.

<sup>2</sup> TRANCART Danièle, « Quelques indicateurs caractéristiques des collèges publics : évolution de 1980 à 1990 », *Education et formations*, N°35, 1993.

<sup>3</sup> Enquête du CREDOC, 1994, citée dans MEURET Denis, BROCCOLICHI Sylvain, DURU-BELLAT Marie, 2002, *op. cit.*

<sup>4</sup> RHEIN, 1997, cité dans *Les cahiers de l'IREDU, op. cit.*

solution dans une notion dont les fins étaient clairement définies, mais dont les modalités de mise en œuvre restaient à trouver. Ce projet d'établissement n'est pas sans rappeler cette solution miracle qu'il est fort tentant de qualifier de « coquille vide ». Les constats effectués par l'IGEN en 1993 peuvent probablement confirmer ce regard critique : « La prise en charge des élèves en difficulté n'est pas généralisée [...] Partout, les enseignants, faute d'une formation adéquate, se révèlent mal armés devant ces problèmes. A la notion d'élèves en difficulté répond bien souvent, dans les équipes, celle de professeurs en difficulté, résignés et ne sachant que faire... »<sup>1</sup>. Ainsi, le projet, s'il a l'ambition de donner les moyens aux établissements de s'adapter à différents publics d'élèves, ne peut permettre à l'Etat de faire l'économie d'une véritable formation des enseignants afin que ceux-ci prennent réellement en charge les élèves en difficulté. Libérer les initiatives semble être de ce point de vue une intention qui montre rapidement ses limites si elle n'est pas accompagnée parallèlement d'une formation du personnel enseignant.

Cependant, ce tableau sombre ne doit pas masquer le fait que quelques établissements s'emparent de l'autonomie de façon efficace. Ils restent peu nombreux. Aletta Grisay<sup>2</sup> montre que sur un échantillon de cent collèges, six d'entre eux répondent à certaines exigences de l'autonomie, avec un bénéfice quant aux progrès des élèves. Ces collèges présentent les caractéristiques suivantes : une cohérence des pratiques des enseignants ; un style de direction à la fois pédagogique et attaché à l'exigence ; une importante activité de soutien scolaire. Ceci étant, à l'issue d'un travail qui consiste à mesurer les différents facteurs qui influent le plus sur la progression des élèves, Aletta Grisay<sup>3</sup> montre qu'une « atmosphère éducative de bonne qualité » reste un élément déterminant. C'est à cette condition que le projet peut être déterminant dans la lutte contre l'échec scolaire.

Cette étude sur un échantillon de collèges permet d'apporter un éclairage sur l'autonomie laissée aux établissements. Mais la rareté des monographies et l'absence d'un dispositif national cohérent et pertinent pour mesurer à plus grande échelle les effets de cette politique doivent nous inviter à une certaine modestie quant aux conclusions que nous pouvons tirer. Il apparaît difficile de juger de cet élément des politiques éducatives qui devrait concourir à une démocratisation de l'enseignement secondaire : d'une part, parce que l'autonomie rencontre de nombreuses difficultés pour exister réellement, les projets étant

---

<sup>1</sup> IGEN, *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*, La Documentation française, 1993, pages 68-69.

<sup>2</sup> GRISAY Aletta, « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième », *Dossiers éducation et formations* N°32, 1993.

<sup>3</sup> GRISAY Aletta, « Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs au cours des années de collège », *Dossiers éducation et formation* N°88, 1997.

considérés comme une obligation administrative pour les établissements et sont souvent des documents plus formels que fonctionnels, d'autre part, parce que les effets mesurés restent mitigés au regard des attentes initiales.

Ce pari sur les éventuels effets positifs de l'autonomie des établissements sur la démocratisation qualitative doit donc être envisagé avec prudence. Les premiers effets de cette politique laissent subsister des doutes et ils semblent s'accroître dès lors qu'à cette autonomie s'ajoute cet autre élément qu'est la liberté de choix d'établissement laissée aux parents.

### *La liberté de choix de l'établissement*

La liberté de choix des établissements laissée aux parents d'élèves qui correspond à ce l'on appelle plus couramment « l'assouplissement de la carte scolaire » est l'objet de deux décisions assez clairement affichées au cours de ces deux septennats. C'est la gauche, sous le ministère d'Alain Savary, qui l'expérimente pour la première fois. Son but est vraisemblablement de lutter contre la concurrence des établissements privés. La droite, sous le ministère de René Monory, la généralise. Elle est envisagée comme une fin en soi parce qu'elle valorise le principe de liberté constitutif d'une démocratisation libérale. Quels que soient en fait les motifs qui sous-tendent les mesures allant dans ce sens, on peut constater que cet assouplissement ne cesse de progresser au cours de la période étudiée. Cependant, comme le fait remarquer Nicole Bosson<sup>1</sup>, il n'est que très rarement l'objet de textes officiels publiés au *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, exception faite de la période pendant laquelle René Monory est ministre de l'Éducation nationale. Cette liberté accordée aux usagers résulte bien souvent de politiques locales et il apparaît que les initiatives sont laissées à la discrétion des autorités académiques.

La première conclusion qui mérite d'être mentionnée est qu'un véritable marché semble s'être mis en place et que ce marché défavorise les élèves issus des milieux les plus défavorisés. En 1991, Robert Ballion<sup>2</sup> montre que les collèges les plus demandés sont ceux qui recrutent leurs élèves dans les catégories les plus favorisées socialement. Les anciens premiers cycles des lycées sont « très demandés » (53%) alors que les collèges de ZEP ne sont pas « très demandés » (30%). Cette liberté accordée aux parents semble d'autant plus

---

<sup>1</sup> BOSSON Nicole, *L'autonomie des établissements et l'assouplissement de la carte scolaire : les textes et leur application*, Mémoire de maîtrise, Université de Bourgogne, ss la direction de Denis MEURET, 1999.

<sup>2</sup> BALLION Robert, *La bonne école. Evaluation et choix du collège*, Paris, Hatier, 1991.

inégalitaire que les familles socialement aisées sont celles qui habitent le plus souvent les quartiers dans lesquels se situent les collèges les plus demandés et que ce sont ces familles qui choisissent le plus souvent un autre collège. Bénéficiant d'un collège déjà « bien coté », elles désirent un collège encore « mieux coté ». Inversement, les familles plus populaires qui habitent les quartiers dans lesquels se situent les collèges les plus refusés sont celles qui utilisent le moins cette possibilité de changer d'établissement. Ce phénomène est d'ailleurs à mettre en correspondance avec une autre injustice qui ne relève pas entièrement des politiques scolaires. Les logements sociaux des cités où se trouvent concentrées les populations les plus démunies sont souvent plus enclavés et moins bien desservis par les lignes de transport en commun que les quartiers intermédiaires plus proches d'un centre-ville où la population est plus mélangée socialement. Or, les contraintes liées aux possibilités de déplacement sont des facteurs qui interviennent dans les décisions des familles quant au choix de l'établissement. Les élèves des quartiers les plus défavorisés subissent ce handicap lié aux problèmes de transport. Quand bien même ceux-ci voudraient rejoindre un établissement plus prestigieux, ils n'en auraient pas les possibilités matérielles.

Il semble donc difficile, dans ces conditions de liberté, de trouver des solutions qui ne porteraient pas préjudice aux enfants issus des milieux les plus défavorisés. Une politique de fermeture des établissements les plus rejetés risquerait paradoxalement d'atteindre les établissements « intermédiaires » et non pas les établissements des « cités » car d'une part, ces établissements « intermédiaires » sont concurrencés par les établissements de centre-ville et d'autre part, les populations des quartiers défavorisés demandent moins à quitter leur établissement et ont moins les possibilités matérielles de le faire. Cette fermeture risquerait d'accentuer la dualité bons/ mauvais établissements ou alors de pénaliser les élèves des quartiers populaires en allongeant considérablement leur trajet. Ainsi, les contraintes géographiques et financières mises en évidence s'ajoutent aux contraintes culturelles qui ont un poids non négligeable dans cette liberté de choix. Si généralement les familles n'ont qu'une « représentation appauvrie » des particularités des établissements, il n'en demeure pas moins que l'accès aux informations les plus pertinentes permettant de choisir de manière éclairée un établissement reste largement déterminé socialement. Les familles les plus favorisées sont les mieux à même de distinguer les critères d'efficacité des établissements.

La conséquence de ces analyses sur la question de l'équité est sans équivoque. De 1987 à 1991, Robert Ballion et Françoise Oeuvarard signalent de façon récurrente<sup>1</sup> les risques

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, *Nouvelles expériences concernant l'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième*, Rapport de recherche pour le ministre de l'éducation nationale, 1987.

qu'entraînent les mesures d'assouplissement de la carte scolaire : « accentuation des inégalités sociales, tendance à la segmentation, à la spécialisation des établissements, avec en particulier, l'accroissement des traits différenciateurs de deux catégories opposées de collèges (les établissements « d'excellence » et les établissements « ghetto »), déséquilibre quantitatif des effectifs »<sup>1</sup>.

L'enquête qu'ils effectuent sur Paris intègre la dimension temporelle et met en évidence l'évolution des effets de cette liberté de choix de l'établissement. La mise en concurrence des collèges a eu des effets « entièrement négatifs ». Le XII<sup>ème</sup> arrondissement a été choisi par l'administration pour effectuer une étude portant sur l'assouplissement de la carte scolaire à l'entrée en sixième en 1987 et 1988 parce qu' « a priori, étant donné le fait qu'il n'y avait pas entre les établissements de différences notables, les effets négatifs éventuellement provoqués par ce nouveau mode d'affectation devraient être limités. Il n'y avait pas dans cet arrondissement des établissements très attractifs ou au contraire très rejetés [...] Ainsi, le phénomène [ pouvait ] être analysé finement dans la mesure où aucun effet lourd marquant ne [venait] imposer sa logique dominante »<sup>2</sup>. Pourtant, les auteurs constatent que la deuxième année, les établissements se hiérarchisent. Le « donjon local » refuse des demandes dès 1988 et inversement, des collèges modestement demandés en 1987 voient fondre leurs effectifs dès 1988. La baisse des effectifs concerne en premier lieu les bons élèves des « sections nobles », ce qui conduit ces établissements désertés, mais néanmoins désireux de conserver « leurs signes de qualité », à soutenir et garder des sections qui fonctionnent avec des effectifs très faibles : « Il y a par exemple, six germanistes en sixième [...] et cinq élèves en quatrième... »<sup>3</sup>. Par ailleurs, « pour être attractifs, ces établissements doivent répartir les élèves en classes de niveau, pour que les familles aient l'assurance qu'il y a au moins une bonne classe, celle où sont regroupés les meilleurs sujets ». Cette concurrence entre établissements qui conduit souvent à privilégier l'intérêt de l'établissement au détriment de l'intérêt général aboutit donc à la création de classes de niveau dont on dénonce depuis plusieurs décennies le caractère ségrégatif. Marie Duru-Bellat<sup>4</sup> a en effet montré que les classes hétérogènes profitent davantage aux élèves les plus faibles, sans véritablement

---

BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, *Le choix du lycée*, laboratoire d'économétrie de l'école polytechnique, MEN, DEP, 1989.

BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, *Le choix de l'établissement scolaire : le cas des lycées parisiens, Education et formation*, N°29, 1991.

<sup>1</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, 1989, *op.cit* . page 4.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> DURU-BELLAT, MINGAT Alain, « La constitution des classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, N° 38, 1997.

handicaper les élèves les plus forts. Mais bien évidemment, partant de ce point de vue, tout élève « fort » a intérêt à se trouver dans une classe d'élèves encore « plus forts ». Si les stratégies parentales servent de guides à cette politique, les plus défavorisés auront toujours des difficultés à échapper à leur déterminisme. C'est probablement une des raisons pour lesquelles la sociologue rappelle à l'Etat qu'il est de sa compétence de décider de la définition du bien commun. Mais une autre logique préside à cette création de classes de niveau. L'intérêt pour les élèves en difficulté est relégué au second plan. Seule la survie de l'établissement est en jeu dans ce cas. La logique de lutte contre l'échec scolaire insufflée au début des années 1980 semble disparaître derrière le problème accentué de la hiérarchisation des établissements et de la lutte pour la survie de certains d'entre eux. La critique de Robert Ballion est sans appel : « Loin de produire de l'émulation, cette concurrence empêche l'ensemble du service d'améliorer la production dans une optique de complémentarité car elle conduit à privilégier la bonne clientèle et à délaisser les élèves en difficulté [...] Le choix de l'établissement scolaire semble entériner et même, comme nous l'avons signalé, aggraver l'inégalité des chances d'éducation »<sup>1</sup>. Cependant, l'auteur estime qu'il n'est plus possible de revenir en arrière parce que d'une part, plus de 90% des Français tiennent à leur liberté de recours et d'autre part, il paraît difficile de ne pas aller dans le sens d'un accroissement du droit des usagers.

L'auteur, rejoignant les analyses de Marie Duru-Bellat, ajoute que l'Etat devrait jouer son rôle et imposer un fonctionnement plus juste : « Depuis quelques années, l'Etat se désengage en matière d'éducation. De plus en plus, il renvoie à la base le traitement et se comporte comme si leur résolution ne pouvait découler que d'arrangements locaux. L'Etat s'efface devant la société civile. Le choix de l'établissement par les familles illustre les dérives que peut entraîner un repli de l'action publique au bénéfice des logiques sociales dominantes. A l'Etat d'intervenir pour fixer les règles du jeu, équilibrer les forces en présence, exercer des régulations et imposer des objectifs qui ne peuvent résulter de la poursuite par chacun de son intérêt privé. Si l'Etat ne se préoccupe pas au premier chef de la recherche d'équité et de justice sociale, l'éducation, loin d'être le domaine où la société essaie d'actualiser ses valeurs, deviendra, plus peut-être encore que le champ économique, un espace de soumission à l'ordre des choses, un terrain de lutte et de production d'inégalités »<sup>2</sup>.

Cette liberté de choix de l'établissement, à elle seule, accentue les injustices, mais ce phénomène est encore amplifié lorsque s'ajoutent d'autres éléments des politiques éducatives

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, 1991, *op. cit.* page 249.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 238.



apparemment sans lien avec cette décision. Par exemple, la sélection en fin de cinquième permettait antérieurement de conserver les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et posant des problèmes de discipline dans des classes prévues à cet effet. Désormais orientés plus tardivement, ces élèves pèsent sur la notoriété des établissements. La tendance est à les intégrer dans des classes « normales » qui de ce fait sont rejetées par les parents des autres élèves. Or si le regroupement des « bons élèves » peut permettre de restaurer la notoriété d'un établissement, cela oblige à concentrer les élèves en difficulté et à produire des « contextes de travail non maîtrisables »<sup>1</sup>. Des tensions entre les enseignants pour le choix des classes apparaissent alors. Le travail en équipe que l'on considère comme un facteur qui pourrait concourir à une lutte contre l'échec scolaire devient plus difficile à mettre en place. Des effets secondaires apparaissent donc et entraînent des dysfonctionnements qui sont des obstacles à une réelle démocratisation.

Certes, la liberté de choix de l'établissement constitue un pas en avant vers la prise en compte des aspirations sociales. Elle renvoie à une certaine conception de la démocratisation, plus exactement à une définition qu'en donnent quelques acteurs plus sensibles aux exigences de la modernité politique. Mais elle ne semble pas, dans le contexte de ces deux septennats, apporter de réponses concrètes à l'objectif de démocratisation qualitative. A cela s'ajoute la nécessité de prendre en compte la complexité d'un système. Toute mesure qui serait prise dans un contexte isolé et pourrait avoir des effets positifs sur la démocratisation qualitative peut s'avérer néfaste dès lors qu'elle s'associe à cette décision de libérer le choix des établissements. Il est possible de conclure qu'« autonomie des établissements » et « liberté de choix des établissements » sont deux mesures qui instaurent ou renforcent une logique de marché dans l'Education nationale. Force est de constater, si l'on accorde un quelconque crédit aux travaux scientifiques, que cette logique de marché joue en défaveur de la démocratisation qualitative.

### Les effets des politiques sur l'évolution des flux d'élèves

Avant d'aborder de manière précise les effets des politiques sur la démocratisation qualitative au niveau des deux cycles de l'enseignement secondaire, il convient de montrer comment les politiques successives ont conduit à une démocratisation quantitative. L'évolution des flux d'élèves depuis ces vingt dernières années traduit de manière assez claire

---

<sup>1</sup> DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, « La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège », Les cahiers de l'IREDU, N° 59, 1997.

une transformation du système éducatif dans sa totalité. Cette transformation commence par affecter le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Deux mouvements sont remarquables et doivent être mis en relation avec des décisions qui témoignent d'une certaine continuité. Le premier mouvement marque la disparition du palier de la classe de cinquième permettant un cursus complet au collège. Le second mouvement marque l'afflux des élèves en lycée par une augmentation du pourcentage d'élèves passant en seconde.

L'évolution des flux peut être mise en correspondance avec des décisions qui se succèdent. C'est cette correspondance que nous allons tenter de mettre en lumière en nous reportant au tableau suivant.

Année	cinquième							Troisième				
	Effectifs	% 4 <sup>ème</sup> générale	% 4 <sup>ème</sup> techno	% redoublement	% 4 <sup>ème</sup> prépa	% CPPN- CPA	% total	Effectifs	% seconde générale et technologique	% redoublement	% seconde professionnelle	% total
1974	854330	68,24	—	6,33	12,97	10,16	97,70	582536	51,27	7,24	20,78	79,29
1975	859359	67,83	—	6,45	13,09	10,92	98,29	576116	53,64	7,31	23,17	84,12
1976	862442	67,97	—	7,04	12,67	11,19	98,87	578692	55,73	7,49	22,93	86,15
1977	881318	67,53	—	7,59	12,22	10,91	98,25	584702	55,78	7,62	23,22	86,62
1978	877984	68,70	—	7,75	12,35	11,00	99,80	590066	57,74	8,06	24,12	89,92
1979	836849	69,94	—	10,65	10,93	7,51	99,03	605020	56,67	9,08	24,57	90,32
1980	833111	67,56	—	12,07	11,90	7,04	98,57	613273	55,26	9,63	24,46	89,35
1981	836281	65,87	—	13,39	11,95	7,81	99,02	612048	53,52	12,57	24,16	90,25
1982	850228	66,68	—	14,56	11,04	6,59	98,87	604208	53,21	12,43	24,30	89,94
1983	877087	67,11	—	14,44	10,83	5,59	97,97	602101	54,87	12,48	24,28	91,63
1984	912176	65,65	—	16,28	10,46	5,79	98,18	618824	53,88	14,01	23,89	91,78
1985	941264	66,01	1,10	16,41	8,75	5,54	97,81	642564	54,72	14,31	23,08	92,11
1986	941213	67,18	2,90	15,92	6,45	5,23	97,68	665209	55,77	14,99	22,20	92,96
1987	912621	68,16	5,20	14,84	4,65	5,01	97,86	699767	57,81	13,97	21,69	93,47
1988	868499	69,63	6,94	13,08	3,63	4,57	97,85	712400	59,79	12,59	21,89	94,27
1989	825628	72,64	7,87	11,33	3,01	3,61	98,46	704635	62,54	10,51	22,29	95,34
1990	812204	73,90	8,42	11,00	2,19	2,96	98,47	671163	63,96	9,56	22,62	96,14
1991	809326	76,29	7,98	10,26	2,19	1,79	98,51	650894	64,78	9,04	22,43	96,25
1992	818699	77,20	8,05	10,34	1,27	1,18	98,04	649433	64,41	9,16	22,16	95,73
1993	849220	77,96	7,74	10,60	0,85	0,55	97,70	656230	63,10	9,79	22,10	94,99
1994	868201	77,00	7,61	11,49	0,62	0,51	97,23	665735	61,82	10,38	21,90	94,10
1995	869079	77,40	7,62	11,22	0,49	0,51	97,24	691308	61,79	10,22	21,70	93,71

**Evolution de l'orientation des élèves de cinquième et de troisième. (public + privé).** Source : DEP, *Education et formation*, N° 48, décembre 1996.

Après 1975, le collège devient « unique », les classes de sixième deviennent indifférenciées. Cependant, la classe de cinquième reste une étape décisive d'orientation et de sélection : un quart des élèves ne « passent » pas en classe supérieure de collège, mais rejoignent les voies professionnelles menant au CAP en trois ans, sous statut scolaire ou par l'apprentissage, après avoir transité par les classes préprofessionnelles de niveau et les classes préparatoires à l'apprentissage (CPPN et CPA).

Les choses n'évoluent qu'à partir de 1985, quand le projet de conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat est accompagné de la disparition de la filière menant au CAP en trois ans, de la création des quatrièmes et troisièmes technologiques et du baccalauréat professionnel. A partir de cette date, on constate que le pourcentage de passage en classe de quatrième générale commence à augmenter de 0,36 %. Mais la plus nette augmentation a lieu en 1989, elle est de 3,01%. Probablement traduit-elle le travail effectué par la DEP et témoigne-t-elle des effets du « Plan pour l'avenir de l'éducation nationale » de René Monory. Si les années Chevènement ont préparé les mentalités des enseignants et des parents d'élèves, René Monory, par l'intermédiaire des inspecteurs pédagogiques régionaux qui ont relayé les orientations décidées et par une large diffusion de son plan - notamment en usant d'un média jusque là inemployé, le minitel -, poursuit et développe le mouvement.

Il est possible de constater que l'orientation vers les CPPN et CPA est en diminution quasi constante depuis 1978, avec une diminution plus significative en 1982, qui précède la circulaire d'Alain Savary<sup>1</sup>, rappelant qu'une autorisation des parents est obligatoire pour l'orientation vers ces filières. La suppression progressive des CPPN et CPA, à partir de 1991, par Lionel Jospin entérine et renforce un mouvement amorcé depuis quelques années.

Les quatrièmes préparatoires à un CAP commencent à subir un net tarissement à partir de 1985. Et cela malgré le fait qu'Alain Savary, par la circulaire<sup>2</sup> citée précédemment, exige une autorisation des parents pour l'orientation vers ces filières dès la rentrée 1983.

De même, alors que les redoublements augmentent de 6,33 à 16,41% entre 1974 et 1985, ils commencent à diminuer dès 1985, bien qu'à notre connaissance aucune circulaire n'engage explicitement les enseignants à laisser davantage passer les élèves. La politique des 80% semble donc constituer un appel d'air vers la classe de troisième.

On le constate, toutes ces mesures vont dans le sens d'un arrêt de la sélection après le palier de cinquième. Remarquons que si le pourcentage de passage de cinquième en quatrième

---

<sup>1</sup> Circulaire N° 82-599 du 23-12-1982, « préparation de rentrée », BOEN spécial, 13-01-1983.

<sup>2</sup> *Ibid.*

diminue entre 1974 et 1985 (-2, 23 %), il gagne 10% de 1985 à 1995. Le flux d'élèves qui atteint la classe de troisième au collège constitue donc ce que nous pourrions appeler une « première vanne » ouverte vers le lycée.

Mais une « seconde vanne » est aussi ouverte entre la classe de troisième et la classe de seconde. L'orientation des élèves de troisième générale prolonge et amplifie le mouvement engagé en cinquième. Quelques explications sont cependant nécessaires afin de comprendre le phénomène.

Au cours des années 1975-1985, environ 55% des élèves passent en seconde, un peu moins d'un quart en BEP. Les redoublements progressent de 7,24 à 14,99% entre 1974 et 1985 à l'issue de la troisième. Les sorties en fin de scolarité obligatoires sont nombreuses puisque 79, 29% des élèves seulement sont orientés vers une seconde générale, technologique, professionnelle ou redoublent. Cela signifie que 20,71 % des élèves à l'issue de la troisième ne sont plus scolarisés dans l'Education nationale ( ils n'abandonnent pas pour autant définitivement leurs études, certains sont scolarisés dans des formations agricoles ou sont en apprentissage).

La seconde décennie, 1985-1995, est celle des changements, avec une brusque élévation des passages en seconde générale et technologique, qui progressent de plus de 10 points entre 1985 et 1991. Ce mouvement s'interrompt toutefois au début des années 1990. Il s'inverse même pour les classes de seconde générale et technologique qui perdent 3 points entre 1992 et 1995. De plus, on peut remarquer que les redoublements qui commencent à diminuer à partir de 1987 augmentent à partir de 1991, mais ils ne dépassent que de 3 points ceux de 1974. Malgré ces quelques éléments de régression, on peut cependant affirmer que globalement une « seconde vanne » s'est ouverte en direction du lycée à la sortie de la classe de troisième. Cette ouverture permet un afflux d'élèves toujours plus nombreux vers le lycée. Ainsi, l'objectif des 80% d'élève au niveau du baccalauréat permet-il une augmentation des flux d'élèves dans le second cycle de l'enseignement secondaire. Il permet d'engager un processus de démocratisation quantitative.

Néanmoins, il reste à savoir si cette démocratisation est satisfaisante, si elle n'est pas accompagnée d'effets pervers. Aussi étudierons-nous plus précisément, pour chaque cycle de l'enseignement secondaire, comment cette évolution se couple de certains effets qui apportent quelques limites à une démocratisation véritablement qualitative. Mais il faut d'abord mettre en lumière un mécanisme singulier qui prend une certaine importance dans le processus de démocratisation qualitative : l'orientation des élèves.

## L'orientation des élèves

### *L'orientation contre les enseignants*

Les procédures d'orientation des élèves, aussi bien en lycée qu'en collège, constituent un puissant levier sur lequel il est possible d'intervenir afin de démocratiser l'enseignement secondaire. L'accès massif des élèves à l'enseignement secondaire étant un problème en partie résolu, il doit être complété désormais par une réussite de tous les élèves, réussite qui suppose des parcours non hiérarchisés, mais aussi des orientations par choix et non par défaut et, en fin de chaîne, une absence de toute corrélation entre origine sociale et filière fréquentée. C'est le passage de la démocratisation « quantitative » à la démocratisation « qualitative ».

Or, de nombreux travaux tendent à montrer que l'orientation des élèves est largement dépendante de leur origine sociale. La filière fréquentée est déterminée socialement. On peut se référer aux travaux de Gabriel Langouët<sup>1</sup>. Donnons pour exemple les conclusions qu'il tire de l'accès à la classe de seconde : si les chances d'admission des enfants de cadres supérieurs restent stables entre 1981 et 1985, elles n'en sont pas moins sur-représentées par rapport à celles des agriculteurs et employés qui ont pourtant vu leurs chances d'accéder à la classe de seconde augmenter<sup>2</sup>. Les chances de réussite des élèves issus de milieux défavorisés sont moins importantes que celles des enfants issus des milieux plus favorisés, et à cela s'ajoutent des inégalités lors des procédures d'orientation. Ainsi dans les années 1980, Marie Duru-Bellat et Alain Mingat<sup>3</sup> constataient que pour des élèves de même niveau, les parents des CSP (catégories socioprofessionnelles) les plus élevées dans la hiérarchie sociale étaient plus ambitieux pour leurs enfants. En 2000, François Dubet et Marie Duru-Bellat<sup>4</sup> confirment ce constat : « Les familles de milieu populaire, qui se sentent moins capables de pronostiquer les chances de réussite de leur enfant, renoncent souvent d'elles-mêmes, quand celui-ci est un peu juste, à demander les orientations les mieux cotées dans la hiérarchie scolaire. Tandis que l'on se félicite parfois, dans les conseils de classe, du caractère raisonnable des demandes des familles populaires, on laissera passer, respect des vœux des familles oblige, des demandes

---

<sup>1</sup> LANGOUËT Gabriel, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994.

<sup>2</sup>Sources : DEP, MEN, documents de travail n° 5132, 1982 et n° 5591, 1986. citées dans LANGOUËT Gabriel, *ibid.* page 126.

<sup>3</sup> DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF, 1993.

<sup>4</sup> DUBET François, DURU-BELLAT Marie, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000.

plus audacieuses émanant de familles que l'on estime à tort ou à raison, capables d'aider leur enfant en cas de difficulté. En respectant les choix des familles, on ferme les yeux sur le fait que des inégalités sociales d'orientation s'ajoutent ainsi aux inégalités de réussite »<sup>1</sup>. De plus, même lorsque les ambitions sont semblables, Marie Duru-Bellat et Alain Mingat notent : « Toujours est-il qu'à valeur scolaire et demande comparable, la probabilité de passage en quatrième des enfants de cadres supérieurs reste supérieure de 18% à celle des enfants d'ouvriers »<sup>2</sup>.

C'est donc contre ces mécanismes que les mesures prises lors de notre période d'étude entendent réagir. Une brève analyse des textes officiels qui la jalonnent peut nous aider à comprendre la lutte qui a été engagée à ce niveau.

Sous le ministère d'Alain Savary, la circulaire<sup>3</sup> du 23 décembre 1982 et la note de service<sup>4</sup> qui la précise recommandent « des échanges réguliers avec les membres du conseil de classe [...] L'adolescent est associé au dialogue car il est le premier concerné [...] Il est essentiel que les familles soient pleinement informées de leurs droits [...] Le passage s'effectue normalement à l'issue des classes de 6<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> de collège, le redoublement pouvant être conseillé, mais n'intervenant qu'à la demande des familles [...] Cette disposition est désormais applicable, à l'intérieur d'une même série ou d'une même spécialité, à la classe de première de lycée et aux classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> préparatoires ( pour le passage en troisième année de préparation au CAP ) et première de préparation au BEP et au CAP en deux ans [...] D'une manière générale, l'orientation vers la classe de 4<sup>ème</sup> de collège ou l'entrée en classe de 4<sup>ème</sup> préparatoire de LEP, en CPPN, en CPA se fait à la demande des familles ou en accord avec elles »<sup>5</sup>.

En ce qui concerne les lycées, on peut noter un infléchissement du droit des familles ou une reprise du pouvoir des enseignants sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement<sup>6</sup>. Le rôle du conseil des professeurs est réaffirmé. En effet, « le conseil de classe arrête, sur proposition du conseil des professeurs, les propositions faites à la famille »<sup>7</sup>. Le fait que la proposition émane du conseil des professeurs tend à redonner du pouvoir aux enseignants. Ce conseil est composé des enseignants, il exclut les parents d'élèves et les élèves qui siègent au

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 106.

<sup>2</sup> DURU-BELLAT, MINGAT Alain, 1993, *op. cit.* page 51.

<sup>3</sup> Circulaire N° 82-599 du 23-12-1982, « préparation de rentrée », BOEN spécial, 13-01-1983.

<sup>4</sup> NDS N° 82-601 du 23-12-1982, « préparation de rentrée », BOEN spécial, 13-01-1983.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Décret N° 85-547 du 20-05-1985, « Organisation des procédures d'orientation dans les lycées », BOEN N° 23, 6-06-1985..

<sup>7</sup> *Ibid.*

conseil de classe. La pratique de ces conseils de professeurs laisse une certaine liberté de parole aux enseignants, liberté qu'ils peuvent utiliser à des fins de propositions.

Mais la loi du 10 juillet 1989 semble renverser la tendance en faveur des familles. Elle entend réduire le nombre des décisions d'orientation qui vont à l'encontre du souhait des parents. Elle invite le chef d'établissement à organiser des rencontres avec les familles afin de permettre « un dialogue entre les enseignants et les parents d'élèves » (art 5). « A l'intérieur des cycles des collèges et des lycées, le redoublement ne peut intervenir qu'à la demande des parents d'élèves ou de l'élève majeur, ou sur proposition du conseil de classe avec l'accord écrit des intéressés » (art 7). La formulation de cet article montre la volonté de limiter les décisions contraires aux avis des parents. Même si en fin de compte la souveraineté est conservée du côté des enseignants, la contrainte imposée par l'accord écrit constitue une condition supplémentaire en faveur des élèves et de leur famille. Cela est confirmé par l'obligation de motiver les décisions contraires aux vœux des familles (art 12). Remarquons que cet article pourrait signifier que la circulaire et la note de service parues sous le ministère d'Alain Savary n'ont pas été respectées.

Un décret de 1990<sup>1</sup> rappelle dans son premier article que « l'orientation est le résultat d'un processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. La consultation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet »<sup>2</sup>. Ainsi, l'accent est mis sur la prise en compte des aspirations de l'élève et de sa famille. Cela dans le but de rendre l'élève responsable de son avenir grâce à un projet qu'il élaborerait en concertation avec les enseignants, mais il s'agit aussi plus globalement de lutter contre des décisions d'orientation qui, en fin de compte, lèsent davantage les enfants issus des milieux les plus défavorisés.

Dans le prolongement de cette lutte contre une orientation précoce et déterminée socialement, une mesure officielle est mise en place en 1991 pour les collèges. Il s'agit de la suppression des classes de CPPN et CPA et de l'accueil de tous les élèves dans le cycle d'orientation<sup>3</sup>. Nous avons fait référence à cette décision dans la première partie de notre travail, mais elle s'inscrit aussi dans la chronologie de cette lutte pour une orientation plus démocratique sur laquelle nous nous arrêtons ici, afin de montrer la continuité plutôt affirmée de cette préoccupation quels que soient les ministères. En 1994, François Bayrou en

---

<sup>1</sup> Décret N° 90-484 du 14-06-1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves, JORF 15-06-1990.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Circulaire N° 91-018 du 28-01-1991, *op. cit.*

transformant les cycles du collège et en instituant un cycle central 5<sup>ème</sup> - 4<sup>ème</sup> entend aussi limiter la possibilité de faire redoubler les élèves à l'issue de classe de 5<sup>ème</sup>, même si en conséquence elle devient possible en classe de 6<sup>ème</sup>.

Que conclure de cette évolution des textes concernant l'orientation ?

Cette politique de l'orientation est interprétée par une partie des enseignants comme une perte de pouvoir. Si le SGEN est favorable à l'écoute des familles, le SNES et le SNALC se montrent plus hostiles à ce pouvoir de décision qui leur est désormais conféré. On peut citer à nouveau la réaction de Monique Vuailat, secrétaire générale du SNES, à l'égard de cette politique : « L'élève est-il au centre quand les enseignants voient leur avis en conseil de classe considéré comme négligeable ? [...] Il y a renforcement des tutelles hiérarchiques et pouvoirs pédagogiques donnés aux recteurs, aux chefs d'établissement [...] C'est inacceptable et si ces messieurs avaient des vocations d'enseignants, ils ne devraient pas se priver d'assurer ces fonctions. On en manque ! [...] Les enseignants deviennent des exécutants corvéables à merci... »<sup>1</sup>.

Il est possible d'affirmer que la démocratisation proposée par Alain Savary, puis Lionel Jospin, se joue en partie contre les décisions des enseignants. C'est la souveraineté de leur décision qui est en cause. On peut donc considérer que ces enseignants relayés par leurs syndicats, principalement le SNES et le SNALC, perturbent la tentative de démocratisation que les ministres entendent mettre en place.

*Les effets de ces décisions sur la démocratisation de l'enseignement secondaire.*

Les choix politiques en matière d'orientation, s'ils se donnent pour objectif une certaine forme de démocratisation et donnent l'impression de mettre un terme aux déterminismes sociaux pesant sur la prolongation des scolarités ou sur la fréquentation des filières, n'en sont pas moins sujets à diverses critiques.

Sylvain Broccolichi<sup>2</sup> explique que les « passages à l'ancienneté » jusqu'en classe de troisième d'élèves qui n'y seraient pas parvenus dans l'état antérieur du système, amènent les enseignants à baisser leurs exigences. Il s'agit d'une conséquence de la volonté d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau de la terminale et plus précisément de la suppression des classes

---

<sup>1</sup> *Supplément à l'US N°231*, 14-02-1990.

<sup>2</sup> BROCCOLICHI Sylvain, « un paradis perdu » in BOURDIEU Pierre, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, pages 951 à 976.



de CPPN et CPA à partir de 1991<sup>1</sup>. Ces mesures, comme nous l'avons expliqué, ont pour but de mettre fin à des sélections précoces ou à des abandons de scolarité prématurés qui affectent particulièrement des élèves de milieux défavorisés. La lutte contre les déterminismes sociaux est bien au centre des motifs de ces mesures.

Cependant, cette baisse d'exigence masquée par des notes correctes que les enseignants, devant s'adapter à ce nouveau public, sont obligés de délivrer, constitue un handicap certain pour les élèves concernés parvenant au lycée. Sylvain Broccolochi<sup>2</sup>, dans une monographie consacrée au lycée Verlaine situé dans la proche banlieue parisienne, explique qu'en fonction des collèges d'origine, les taux de réorientation en BEP varient de 8 à 50%. Mais la conséquence la plus importante de cette mesure est probablement le sentiment de décalage ressenti par les élèves. En effet, les exigences du lycée entraînent bien souvent une chute importante des notes en classe de seconde et ces élèves, auparavant « bien notés », subissent une baisse de niveau encore plus nette que leurs camarades venant d'autres collèges. Parvenus en classe de seconde, les élèves éprouvent un sentiment d'impuissance vis-à-vis de leurs résultats. Ils nourrissent alors une certaine nostalgie pour le collège. L'auteur évoque l'impression qui se dégage de ses dialogues avec les élèves. Il la résume dans une métaphore éloquente : le collège constitue pour ces élèves une sorte de « paradis perdu »<sup>3</sup>. Cependant, un effet probablement inattendu vient s'inscrire comme un progrès au regard de la démocratisation.

Cette politique de retardement de l'orientation « semble engendrer, chez beaucoup d'élèves, une estimation de leur valeur et des espérances différentes de celles qu'induisait auparavant l'orientation par l'échec à partir du primaire [...] Habités à s'estimer plus "moyens" que "faibles", ces lycéens deviennent moins disposés à endosser l'entière responsabilité d'un échec (par rapport à leur espérance) qui touche bon nombre d'entre eux, à un âge où ils sont plus à même de réagir de façon critique à la condition qui leur est faite »<sup>4</sup>. De ce fait, les élèves dénoncent dans des termes assez justes, selon Sylvain Broccolochi, les contradictions du système. Leurs propos traduisent un malaise certain et mettent en avant l'ambiguïté de « la volonté d'amener 80% d'une classe d'âge en terminale qui reste fondée sur l'abaissement du seuil d'exigence en début de scolarité dans les établissements à recrutement populaire et sur un déni des inégalités sociales telles que l'état actuel du système

---

<sup>1</sup> Circulaire 91-018, *op. cit.*

<sup>2</sup> BROCCOLICHI Sylvain, 1993, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* page 965.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 967.

d'enseignement les perpétue »<sup>1</sup>. Le sociologue cite quelques témoignages d'élèves de terminale qui font une analyse de la situation, de manière non scientifique certes, mais qui n'en est pas moins assez proche de celle des observateurs du système éducatif : « En primaire, c'était sympa [...] Le lycée [...] On entre, on ressort, personne ne se connaît [...] L'idée de tous, c'est d'aller dans la voie royale [...] C'est la voie scientifique [...] Et, ils prennent comme but que l'on doit tous y aller [...] Et ceux qui ne suivent pas tant pis pour eux [...] Alors, nous, on est stressé en permanence [...] Et puis, il y a aussi la culpabilisation... »<sup>2</sup>. L'usage du pronom « ils » tend à montrer que les élèves, s'ils se sentent responsables de leur échec, en attribuent aussi les causes à un système toujours plus ambitieux, mais qui n'a pas encore les moyens de ses ambitions.

Les mesures relatives à l'orientation, notamment à son retardement, si elles apparaissent par certains aspects inefficaces, n'en sont donc pas moins suivies d'effets quant à la prise de conscience des failles du système par les élèves. En ce sens, un pas est probablement franchi dans le domaine de la démocratisation dans la mesure où les principales victimes de ce système se retournent enfin contre lui et le jugent avec lucidité.

Cette analyse de Sylvain Broccolochi est riche d'enseignements pour notre sujet. Certes, une approche qui montrerait que plus d'élèves accèdent au lycée, mais que l'orientation vers les filières technologiques ou professionnelles reste déterminée socialement, conduirait à une conclusion sensiblement différente. La démocratisation n'aurait pas eu lieu. C'est ce que Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten<sup>3</sup>, en 1999, expliquent en montrant que les différentes réformes ont conduit à « une translation sensible des inégalités sociales depuis les années 1950 qui ont porté successivement sur l'accès au secondaire, l'orientation en cours de premier cycle, enfin l'accès à un second cycle général long ou technologique qui varie encore de 1 à 2 selon les milieux »<sup>4</sup>. Ceci étant, il nous semble que ce constat sévère ne doit pas masquer l'avancée que Sylvain Broccolochi établit. La démocratisation se joue aussi dans la prise de conscience et le partage des responsabilités de l'échec scolaire. Même si dans les faits les déterminismes sociaux demeurent, ces lois sur le retardement de l'orientation sont bien suivies d'effets au regard de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Le déterminisme perd déjà de sa force dès lors que les élèves mettent en question, même modestement et dans un langage qui nécessite d'être réinterprété par des sociologues, un

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 966.

<sup>2</sup> Témoignages cités dans BROCCOLICHI Sylvain, 1993, *op.cit.*

<sup>3</sup> DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1999, pages 43 à 47.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 45.

système et son mode de fonctionnement. Le retardement de l'orientation a donné à des élèves plus âgés le temps de questionner l'institution scolaire. Il leur a permis de mettre en cause l'objectivité de son jugement, si ce n'est son caractère ségrégatif. De ce point de vue, on peut considérer que ces mesures relatives à l'orientation ont été suivies d'effets.

Aussi ces études scientifiques apportent-elles des éclairages sur les processus de démocratisation qui peuvent mener à des conclusions contradictoires. Elles laissent subsister une part d'incertitude quant aux effets des décisions qui ont été prises lors de ces deux septennats. L'appréciation de ces effets reste dépendante de l'interprétation que l'on fait des données scientifiques citées précédemment. Ce que ne renient pas d'ailleurs les scientifiques. Comme le rappellent Marie Duru-Bellat et François Dubet : « L'évaluation de la démocratisation n'échappe pas aux jugements de valeurs. On peut s'attacher au fait que l'extension de l'éducation finit toujours par réduire les inégalités sociales : quand les deux tiers des élèves d'une génération accèdent au niveau du baccalauréat, la population des bacheliers est nécessairement plus représentative, socialement moins biaisée, que lorsqu'elle est composée de 10% d'une classe d'âge. Si environ la moitié des enfants d'ouvriers entrent aujourd'hui en terminale, contre 12% à la fin des années 1960, on dira que l'accès au baccalauréat s'est démocratisé. Ce faisant, on considère qu'accéder à tel ou tel niveau éducatif est un bien en soi, indépendamment du fait que d'autres font encore mieux. Dans cette perspective, c'est la valeur intrinsèque de l'éducation qui est en mise en avant : être plus instruit est toujours un "plus", à la fois au niveau individuel – l'éducation ouvre notamment à de nombreuses consommations culturelles - et au niveau de la société – l'éducation est un gage de croissance économique et de cohésion sociale. On peut au contraire souligner que les inégalités se déplacent plus qu'elles ne s'estompent. Est-il vraiment bien raisonnable d'affirmer que le système s'est démocratisé parce que les enfants de cadre n'ont, à la fin des années 1980, qu'environ huit fois plus de chances d'obtenir le bac "mathématiques" que les enfants d'ouvriers, alors qu'ils n'en avaient de l'ordre de quinze fois plus une dizaine d'année auparavant ? Non seulement le sentiment d'inégalité reste sans doute aussi vivace, mais, plus important encore, cet écart de 1 à 15 se retrouve sans doute à des niveaux ultérieurs et dans de subtiles nuances telle que la mention obtenue. L'éducation n'est pas un bien homogène, et avant de parler de démocratisation il faudrait être sûr que l'on accède au même bien éducatif. Ainsi, l'élargissement de l'accès à un niveau donné peut être partiellement illusoire »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> DUBET François, DURU-BELLAT Marie, 2000, *op. cit.* page 107.

Ainsi, les sociologues eux-mêmes, s'ils proposent des mesures confirmées par des protocoles qui garantissent à leurs travaux une légitimité scientifique, sont aussi contraints d'intégrer des jugements de valeurs lorsqu'il s'agit de rendre compte des effets des décisions sur la démocratisation qualitative. Cette étude des décisions concernant les procédures d'orientation des élèves n'échappe pas à cette prise de position peut-être plus politique que scientifique. Aussi tenterons-nous de déterminer ultérieurement la place qui doit être faite aux sciences dans l'éclairage des décisions.

Pour le moment, intéressons-nous aux mesures qui concernent le collège. De quels effets sont suivies les décisions concernant l'orientation au niveau précis de ce premier cycle de l'enseignement secondaire ? Quels autres effets ont par ailleurs été mesurés par les sociologues et économistes de l'éducation qui n'ont pas toujours été intégrés dans les processus de décisions ?

## Le collège

*La prolongation des scolarités au niveau du collège : un élément de démocratisation ?*

Comme nous l'avons remarqué dans le chapitre consacré à l'évolution globale des flux d'élèves, le collège est affecté par les politiques successives de ces quinze années. Si cette évolution traduit sans aucun doute une démocratisation quantitative, elle se doit d'être mesurée à l'aune d'une autre ambition qui est la démocratisation qualitative. Avant d'aborder plus précisément les effets des différentes mesures sur la démocratisation qualitative, rappelons comment les flux ont évolué.

A partir du milieu des années 1980, une politique volontariste de prolongation des scolarités est affichée, avec en ligne de mire l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (cf le ministère de Jean-Pierre Chevènement). La montée du droit des familles relatif à l'orientation (cf la partie précédente relative à l'orientation) est aussi un phénomène qui intervient en faveur de ce processus. La suppression des classes de CPA et CPPN en 1991 (cf le ministère de Lionel Jospin) s'ajoute à ces décisions afin de prolonger la scolarité des élèves au collège. En quelques années, le taux de passage en quatrième passe de 65% (en 1984) à 77% (en 1995). Dans le même temps, les redoublements se font plus rares. On retrouve en fait en 1995 le chiffre de 11% du début des années 80 qui reste néanmoins deux fois plus élevé que le chiffre du début des années 1970. Parallèlement, les orientations pré

professionnelles et professionnelles concernent de moins en moins d'élèves. Marie Duru-Bellat note : « Le panel 89 (correspondant aux cohortes 1977-1978) marque un tournant. La suppression du palier d'orientation de cinquième, prévue par la loi Haby est effective et la quasi-totalité d'une classe d'âge réalise une scolarité complète au collège – 89% des enfants d'ouvriers et 99% des enfants de cadres parviennent à une troisième dans le panel 89, contre respectivement 58 et 96% dans le panel 80 »<sup>1</sup>. A partir de 1995, l'entrée en quatrième technologique est la seule alternative au passage en quatrième ou au redoublement et moins de 8% s'y rallient<sup>2</sup>.

Cependant, il faut remarquer que seulement 2% des enfants de cadres sont orientés en quatrième et troisième technologique. Or ces filières technologiques, dans la mesure où elles mènent à une classe de troisième (tel n'était pas le cas avant puisqu'elles étaient censées conduire vers des CAP), participent au mouvement de généralisation de l'accès en classe de troisième. En 1980, 71% des élèves entrés en sixième accédaient à la classe de troisième et en 1989, ils sont 93%. Cet accès est majoré de 22 points entre le panel 80 et le panel 89 et ces troisièmes technologiques participent au mouvement à la hauteur de 11 points. Ce qui invite Marie Duru-Bellat<sup>3</sup> à nuancer sa réponse quant à la fonction nouvelle de ces troisièmes technologiques au regard de la démocratisation qualitative. Rappelons que l'ambition d'en faire de véritables classes de troisième a traversé tous les ministères de ces deux septennats. Elles sont créées par Alain Savary. Ses successeurs les reconduisent et Lionel Jospin les retire du lycée professionnel pour les confier aux collèges afin qu'elles n'engagent pas systématiquement les élèves dans la voie professionnelle. En dépit de ces efforts, en 1997-1998, 71% des élèves issus de ces classes technologiques poursuivent leurs études en BEP alors que seulement 22% des élèves provenant de troisième générale s'engagent dans cette voie. Les élèves provenant de troisième technologique ne sont que 2,2 % à accéder à une classe de seconde générale. Ainsi, les classes de troisième technologique continuent d'orienter de manière précoce vers la voie professionnelle les enfants issus des milieux les plus défavorisés.

On pourrait penser néanmoins que dans ce mouvement global de prolongation des scolarités, les élèves issus des milieux les plus défavorisés y ont gagné, qu'ils ont profité de cette ouverture vers les classes de troisième générale, ce qui répondrait à une véritable ambition de démocratisation qualitative. Il n'en est rien. En 1997-1998, les populations

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 37.

<sup>2</sup> DUBET François, DURU-BELLAT Marie, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000, page 91.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 91.

défavorisées sont sur-représentées dans les quatrièmes « aide et soutien ». Rappelons que ces classes sont créées avec les troisièmes d'insertion suite à la suppression des classes de CPA et de CPPN en 1991 par Lionel Jospin. André Legrand avait, à cette époque, dénoncé la reconstitution de filières. S'il avait défendu le dispositif souple de la « quatrième d'aide et soutien », il avait dénoncé la « troisième d'insertion » qui constituait une voie de relégation. Il avait évoqué « la nécessité de faire du neuf »<sup>1</sup> qui animait chaque ministre et dénoncé une forme de mépris vis-à-vis du savoir-faire d'enseignants impliqués dans les classes de CPA et CPPN. Il avait de même exprimé des doutes quant à la participation de ces nouvelles classes au processus de démocratisation. Ces doutes semblent s'être confirmés. Cette création de nouvelles classes ne répond pas totalement à l'objectif de démocratisation qualitative. Selon les études menées par Marie Duru-Bellat, ces classes sont socialement très typées. Elles sont composées de 41% d'enfants d'ouvriers et de 23% d'enfants de chômeurs.

Ainsi, ni les troisièmes technologiques, ni les « troisièmes d'insertion » n'ont pu mettre un frein à une orientation largement déterminée socialement. Il semblerait même que la sélection se soit durcie. La diversification des voies au collège a détourné nombre d'enfants d'ouvriers de la voie générale. « Tout se passe comme si la sélection et la répartition des élèves entre les différentes classes visaient à préserver la filière générale de tout élargissement social ou, pour le moins, à amortir considérablement les effets de l'ouverture au public. Ainsi, le pourcentage d'enfants d'ouvriers en quatrième générale est le même en 1997-1998 qu'en 1961-1962, avant l'ouverture de la sixième à tous. On remarquera également que le poids des enfants d'ouvriers en seconde qui était de 19% en 1961-1962, et de 25% dans les années 1970, n'est que de 21,4% aujourd'hui ; au-delà de la baisse de ce groupe dans la population, il reste que les différences sont très fortes ...»<sup>2</sup>. Deux remarques s'imposent respectivement pour chacune de ces deux filières par rapport à cette diversification qui a été introduite au collège.

La filière technologique est retenue comme une voie de recours pour les élèves en difficulté. Elle conduit néanmoins à une orientation professionnelle précoce alors que dans une perspective de démocratisation qualitative, toute orientation professionnelle devrait être repoussée à l'issue de la formation commune et obligatoire. Philippe Meirieu confirme d'ailleurs l'injustice d'une telle procédure : « Autant il est légitime de sélectionner au-delà de la scolarité obligatoire [...] Autant il n'est pas légitime d'écarter délibérément un certain

---

<sup>1</sup>LEGRAND André, 1994, *op. cit.* page 56.

<sup>2</sup>DUBET François, DURU-BELLAT Marie, 2000, *op.cit.* page 94.

nombre de jeunes des savoirs fondamentaux pour l'exercice de la citoyenneté... »<sup>1</sup>. C'est la fonction d'intégration politique de l'école qui ne résiste pas à la création de cette filière et qui est mise en échec. Mais sa fonction d'insertion professionnelle, au regard de l'objectif de démocratisation qualitative, l'est tout autant, et dans des conditions peut-être plus alarmantes. Comment peut-on en effet orienter de manière quasi-irréversible des élèves, dès l'âge de 13 ou 14 ans, vers des métiers dont on sait qu'ils ne les ont pas pleinement choisis ?

En ce qui concerne les récentes « quatrièmes d'aide et soutien » et les « troisièmes d'insertion », elles participent aussi d'une reconstitution de filières au sein du collège. Conçues initialement à des fins de « remédiation » scolaire, elles sont devenues des filières dont la fréquentation est socialement typée. Il faut toutefois reconnaître qu'elles témoignent d'un véritable souci de s'attaquer aux difficultés scolaires et de ne plus orienter de manière précoce. C'est en tout cas un élément de conclusion qui pourrait orienter cette analyse vers un dénouement plus optimiste.

Cette focalisation sur les effets de ces mesures peut conduire à penser que les origines sociales des élèves constituent un déterminisme irréductible, contre lequel toute action semble vaine. Quelles que soient les mesures prises, il semblerait que les inégalités renaissent toujours de leurs cendres, qu'une reproduction des classes sociales s'opère en dépit des efforts consentis par les ministères successifs et des tentatives de mise en œuvre d'une démocratisation qualitative. Cependant, Marie Duru-Bellat<sup>2</sup> s'efforce de nuancer ce poids de la reproduction. Sans totalement le nier, elle interroge la manière dont certains collèges luttent mieux que d'autres contre les déterminismes sociaux. Elle cherche à comprendre comment ils apportent des « valeurs ajoutées » supérieures à celles d'autres collèges. En effet, à niveau de départ égal, certains élèves vont mieux surmonter leurs difficultés que d'autres dès lors qu'ils sont scolarisés dans des collèges présentant des caractéristiques particulières.

### *L' « effet-collège »*

Nous avons, dans la partie consacrée à l'autonomie des établissements et à la liberté de leur choix laissée aux parents, évoqué l'existence d'établissements que nous avons qualifiés de « bons » ou « mauvais ». Certains étant plus demandés que d'autres parce qu'ils menaient des politiques plus attractives, notamment en faisant miroiter la constitution de classes prestigieuses, mais aussi parce que leur recrutement se faisait parmi des catégories

---

<sup>1</sup> MEIRIEU Philippe, *Quelle école pour quelle nation ?*, Paris, Nathan, 1994, cité dans LELIEVRE Claude, *L'école à la française en danger ?*, Paris, Nathan, 1996.

<sup>2</sup> DURU-BELLAT in DEROUET Jean-Louis, 2003, *op. cit.* page 44.

sociales plus aisées. Il convient de décrire maintenant avec plus de précision ce qui peut permettre de caractériser un « bon » collègue. Cette analyse peut s'articuler autour de deux questions : Quelles sont les caractéristiques des collègues qui font davantage progresser les élèves ? Les collègues qui permettent aux « bons » élèves de progresser permettent-ils aussi aux élèves en difficulté de progresser ?

### Les caractéristiques des bons collègues

Plusieurs recherches récentes ont montré qu'une part substantielle de l'avantage dont bénéficient certains élèves de milieu aisé dans leur scolarité provient de leur accès à des établissements offrant de meilleures conditions de travail. Au contexte favorable dont ces élèves bénéficient en dehors de l'école s'ajoute donc la fréquentation de collègues plus performants. Les conditions d'enseignement s'avèrent ainsi extrêmement déterminantes. Ce que Denis Meuret explique en faisant référence aux notions d' « effet brut » et d' « effet net »<sup>1</sup>: « A conditions d'enseignement égales, l'origine sociale est sans effet sur les progrès des élèves (effet net), ce qui signifie que si les élèves de meilleure origine sociale progressent mieux (effet brut), c'est précisément à cause des meilleures conditions d'enseignement »<sup>2</sup>. La marge de progression des élèves, quelle que soit leur origine sociale, dépend donc de l'établissement.

Denis Meuret, s'appuyant sur les travaux d'Aletta Grisay<sup>3</sup>, montre que sur les deux premières années de collège l'effet établissement n'est pas négligeable : « En maths, si un élève dont le niveau à l'entrée en sixième correspond à la médiane de la population (500<sup>ème</sup> rang) tire au hasard deux collèges publics, le plus probable est que s'il s'inscrit dans le plus efficace des deux, il passera au bout de deux ans à la 420<sup>ème</sup> place, s'il s'inscrit dans le moins efficace, il se retrouvera à la 580<sup>ème</sup> place [...] Notre élève médian avancera jusqu'au 320<sup>ème</sup> rang s'il s'inscrit dans un des quarante collèges français les plus efficaces, mais reculera jusqu'au 680<sup>ème</sup> rang s'il s'inscrit dans un des quarante collèges les moins efficaces »<sup>4</sup>. Qu'est-ce qui permet alors à un établissement d'être efficace ?

Les débats qui ont jalonné la construction des décisions au cours de ces deux septennats nous amènent à prendre en compte l'opposition entre « les pédagogues » et les « tenants des savoirs ». Quelles que soient les limites d'une classification par nature trop

---

<sup>1</sup> MEURET Denis in DEROUET Jean-Louis, 2003, *op.cit.* page 54.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 54.

<sup>3</sup> GRISAY Aletta, « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième », Dossiers éducation et formation, N° 32, 1993.

<sup>4</sup> MEURET Denis in DEROUET Jean-Louis, 2003, *op. cit.* page 52.



globalisante, nous pouvons néanmoins faire figurer parmi les premiers Alain Savary et Lionel Jospin ainsi que le SGEN-CFDT, et parmi les seconds, Jean-Pierre Chevènement et le SNES. Il s'agit de savoir si les conceptions de l'enseignement qu'ils soutiennent et les pratiques auxquelles elles conduisent ont eu des effets sur l'efficacité des établissements.

Les résultats synthétisés dans les travaux de Denis Meuret<sup>1</sup> ne plaident en faveur d'aucune des deux optiques. Un tableau constitué par l'auteur, sur la base des travaux d'Aletta Grisay<sup>2</sup>, met en évidence pour les mathématiques les variables associées à la progression des élèves. « L'exposition à l'apprentissage, le temps de travail, la discipline » sont des éléments très influents sur la marge de progression des élèves, mais « le souci de considérer l'élève comme une personne », la mise en place de procédures « d'évaluation formative » le sont aussi. « En revanche, il est vrai que plusieurs éléments du modernisme pédagogique (concertation, cohérence des pratiques, le fait que les enseignants déclarent pratiquer une pédagogie innovante, attentive aux élèves, le style de direction) n'apparaissent pas comme des facteurs d'efficacité. Ils n'apparaissent pas non plus comme des facteurs d'inefficacité comme le prétendent les traditionalistes »<sup>3</sup>.

A la lumière de ces constats, les débats autour de la loi d'orientation de 1989 qui entendait mettre « l'élève au centre », consacrant ainsi la primauté du courant pédagogique, paraissent bien stériles. Cette étude invite à les dépasser en proposant un modèle qui redonne une certaine place aux tenants des savoirs. En effet, les variables ayant une incidence positive sur l'efficacité d'un collège ont été recensées. Elles sont les suivantes : « des enseignants exigeants, soucieux des élèves qu'ils traitent comme des personnes, des collèges mettant tous les aspects de leur fonctionnement au service de l'apprentissage des élèves, capables d'aider à la mobilisation des familles pour la réussite de leurs enfants »<sup>4</sup>. Il semble même que la loi d'orientation peut parfois desservir les élèves issus des milieux les plus défavorisés. Denis Meuret affirme que « dans les collèges à forte hétérogénéité sociale, l'usage des pédagogies centrées sur l'élève (individualisées, etc...) creuse les inégalités »<sup>5</sup>. Cependant, ici encore, la prudence s'impose. Il est difficile de passer des constats d'une recherche qui tente d'isoler certains facteurs et qui concerne seulement quelques établissements - quand bien même ils seraient représentatifs de l'ensemble - à la critique d'une loi dont le caractère est par

---

<sup>1</sup> *Ibid.* pages 56 et 57.

<sup>2</sup> GRISAY Aletta, « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Dossiers Education et formation*, N°88, 1997.

<sup>3</sup> MEURET Denis in DEROUET Jean-Louis, 2003, *op. cit.* page 54.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 56.

<sup>5</sup> *Ibid.* page 64.

définition général. On peut toutefois supposer que cette loi a incité les enseignants à mettre en œuvre des actions plus individualisées.

Quant aux analyses des hommes politiques de droite qui font reposer l'efficacité des établissements sur la responsabilité du chef d'établissement - à l'exception de François Bayrou qui prête une importance plus grande à ce qui se passe dans la classe -, elles semblent plus s'appuyer sur une idéologie que sur des données objectives. Les travaux d'Annick Sacré<sup>1</sup>, en 1997, tendent à le confirmer : « On s'est en particulier attaché à vérifier si l'observation faite dans les pays anglo-saxons concluant à l'existence d'une corrélation forte entre les directeurs exerçant un véritable leadership pédagogique et des établissements efficaces, était pertinente dans le contexte scolaire français. A l'issue de cette recherche, on ne peut conclure sur ce point »<sup>2</sup>. Il convient toutefois de nuancer cette analyse. En 1991, Robert Ballion<sup>3</sup> affirme que les chefs d'établissement constituent un facteur très influent sur la qualité des établissements. Ce qui conduit le sociologue à les classer en fonction du style de leadership qu'ils imposent. En 1997, « Aletta Grisay se dit "confuse" de ne pas trouver l'influence du style de direction ou de la cohérence des objectifs, dont l'importance semblait attestée par les recherches internationales, sur l'efficacité de l'école »<sup>4</sup>. Une hypothèse explicative peut alors être proposée pour rendre compte de ces divergences d'interprétation. Nous avons antérieurement montré, dans le paragraphe concernant « l'autonomie et la liberté de choix des établissements », que la concurrence instaurée entre les établissements tendait à renforcer les écarts entre ceux-ci. Il n'est pas exclu de penser qu'en quelques années, ce processus de libéralisation ait eu des effets accrus sur l'écart qui pouvait se creuser entre les établissements, contraignant les chefs d'établissements à opter en faveur d'une stratégie exclusive de conservation des « bons » publics. Dans ce contexte, une politique reposant sur une certaine cohérence des objectifs ou sur la mise en place d'un projet a pu apparaître à ces chefs d'établissement moins efficace qu'une politique qui concentre ses efforts pour attirer et recruter de « bons élèves ». Mais cette efficacité ne relève-t-elle pas davantage de facteurs externes à l'établissement qu'à de véritables efforts consentis par les principaux de collège en matière de travail en équipe ou de pédagogie ? On peut alors estimer que le rôle du chef d'établissement, dans un contexte de concurrence accrue où les pratiques d'évitement se sont développées, n'a qu'une influence limitée sur l'efficacité d'un établissement. Ceci parce qu'il

---

<sup>1</sup> SACRE Annick, « Une approche du rôle de la direction dans l'efficacité des collèges », Education et formation, N° 49, 1997.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 29.

<sup>3</sup> BALLION Robert, 1991, *op. cit.*

<sup>4</sup> GRISAY Aletta citée par BROCCOLICHI Sylvain et BEN-AYED Choukry in DEROUET Jean-Louis, *op. cit.* page 114.

est contraint d'opter pour des stratégies attractives, en sachant bien que des politiques reposant sur des efforts propres de l'établissement sont peut-être moins suivies d'effets bruts, c'est-à-dire immédiatement visibles, que ces stratégies attractives ne le sont.

D'autres innovations susceptibles de favoriser une démocratisation qualitative renvoient à la mise en place de procédures de soutien. On peut noter qu'un certain consensus règne au sujet du maintien de ces procédures même si les débats relatifs à cette question sont parfois virulents, notamment entre le SGEN et le SNES. Le premier entend laisser plus d'initiatives aux équipes pédagogiques, notamment en ce qui concerne les disciplines qui doivent bénéficier de ces heures de soutien, le second est plus attaché à une réglementation et à une demande de moyens supplémentaires. Mais on peut remarquer qu'en dépit de ces oppositions, tous les ministres ont tenté, chacun à sa manière, de développer ce soutien aux élèves en difficulté. Alain Savary souhaite l'expérimenter dans le cadre de la rénovation des collèges. Jean-Pierre Chevènement lui donne une existence officielle dans les disciplines fondamentales. Lionel Jospin crée des classes de quatrième qui reposent sur ces procédures – à ceci près qu'il rassemble dans une même classe les élèves présentant des difficultés - et François Bayrou, dans le cadre de sa réforme du collège propose aussi des heures de soutien dans les disciplines fondamentales.

Il s'avère que ces mesures sont efficaces. Si leur effet brut semble bien souvent être nul, cela s'explique par le fait que l'effet positif que produit ce soutien est souvent contrecarré par d'autres facteurs entraînant des effets négatifs. En effet, le soutien concerne surtout les élèves qui rencontrent des difficultés, souvent aussi des problèmes de discipline. Ce qui explique qu'il leur est difficile de rattraper le retard accumulé. Pourtant, certaines études permettent de constater, toutes conditions égales par ailleurs, des effets positifs liés à ces mesures. Denis Meuret démontre que le soutien est suivi d'effets nets positifs. Il est considéré comme susceptible de faire progresser dans l'absolu les élèves en difficulté et fait partie des éléments qui contribuent à rendre un collège efficace. En revanche, les classes homogènes, c'est à dire celles qui sont constituées d'élèves de même niveau, creusent les écarts entre les élèves. Nous avons déjà antérieurement fait référence à ce processus, mais il semble important de le rappeler car l'action de soutien ne saurait se confondre avec la constitution de « classes de niveau ». Seules les actions ponctuelles de soutien, dans les matières dans lesquelles les enfants présentent des difficultés, se révèlent vraiment efficaces. Des doutes peuvent alors subsister quant à l'efficacité des classes de quatrième « aide et soutien » mises en place par Lionel Jospin.

Au final, il est possible de juger des décisions relatives au collège à partir de la synthèse que propose Denis Meuret: « [ Les actions ayant un effet positif ] vont dans le sens d'un traitement ostensiblement identique de tous les élèves »<sup>1</sup>. Si l'élève bénéficie de mesures particulières, il ne doit pas être renforcé dans son sentiment d'échec, encore moins être considéré comme devant subir un quelconque allègement dans ses apprentissages. Peut-être pourrait-on affirmer, de manière caricaturale, que le collège efficace est celui qui doit savoir afficher un discours républicain (défendant une émancipation par les savoirs et désirant maintenir un niveau d'exigence élevé pour tous les élèves) tout en ayant conscience des difficultés auxquelles certains élèves sont confrontés, afin d'y remédier discrètement, comme le réclament les pédagogues.

### L'efficacité et l'équité

Un autre type d'apports scientifiques met en évidence une croyance qui semble guider certaines décisions concernant les collèges : la notion de frein éventuel que peut constituer la présence d'élèves en difficulté aux progrès des « bons » élèves. Si elle n'est jamais formulée en tant que telle, excepté dans les propos du SNALC, ostensiblement élitiste, cette croyance concourt probablement à la conservation des filières dont la responsabilité revient à l'Etat central, mais aussi aux établissements dans le cadre de l'autonomie qui leur est accordée. Nous pouvons par ailleurs admettre que cette idée se pare d'un caractère scientifique dès lors qu'elle est exploitée par un sociologue de renom. Raymond Boudon<sup>2</sup> lui-même, affirme, dans la préface d'une version récente de son ouvrage *L'inégalité des chances*, que les politiques égalitaristes ont contribué à « une dégradation de la fonction de formation du système d'éducation »<sup>3</sup>. Ainsi peut-on lire : « N'est-il pas clair, par exemple, qu'en étendant la durée au cours de laquelle les élèves sont exposés à un cursus commun, en éliminant les récompenses et les sanctions du travail scolaire, ou en disqualifiant au nom de l'égalité la notion même de performance scolaire, on risque d'atteindre gravement la fonction d'éducation du système d'enseignement »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> MEURET Denis, « Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges » in BESSE Jean-Marie *et al.*, *Ecole efficace : de l'école primaire à l'Université*, AFAE, Paris Armand Colin, 1995.

<sup>2</sup> BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances*, Paris, Pluriel, Hachette, 2001.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 11.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 11.

Pourtant, il apparaît qu'un collège considéré comme « efficace » l'est avec les « bons » élèves comme avec les élèves en difficulté. Danièle Trancart<sup>1</sup> a étudié l'efficacité des collèges avec les élèves en difficulté au début de la sixième. Les caractéristiques des collèges efficaces avec ces élèves ressemblent étroitement à celles des collèges efficaces en général. Ils révèlent tous un bon usage du temps, une bonne qualité de vie et une certaine discipline. Selon Denis Meuret, « cela confirme que ces élèves ne réclament pas de conditions spécifiques de scolarisation. On notera que, dans les collèges inefficaces avec ces élèves, les enseignants pensent que l'échec des élèves leur est plus imputable qu'au système »<sup>2</sup>.

Les dernières recherches synthétisées par Denis Meuret permettent de conclure au sujet de cette gestion que font les collèges des notions d'efficacité et d'équité: « On peut, en guise de conclusion, observer que la bonne nouvelle de la recherche française sur les collèges est qu'il n'y a pas contradiction entre la recherche de l'efficacité et celle de l'équité, contrairement à ce qui a parfois été avancé. Cela se voit à la corrélation entre efficacité et équité : les collèges les plus efficaces sont en général aussi ceux qui creusent le moins l'écart entre faibles et forts [...] Cela se voit aussi, malheureusement, au lien entre inefficacité et nature du public scolaire. Cela se voit enfin, à ce que les facteurs d'efficacité sont parfois les mêmes, et que jamais on n'observe au niveau d'un établissement qu'un facteur d'équité soit aussi un facteur d'inefficacité »<sup>3</sup>.

On peut s'étonner du fait que ces apports scientifiques n'ont pas été déterminants dans les débats qui ont jalonné les réformes concernant les collèges. Ils auraient peut-être mérité de l'être au moment de la création des classes technologiques et de la mise en place des classes de quatrième « aide et soutien », mais aussi dans une politique plus générale qui laisse la liberté aux parents de choisir l'établissement de leur enfant et accorde une certaine autonomie aux établissements, sans imposer ni aux premiers, ni aux seconds, de véritables contraintes.

Cependant, si ces approches scientifiques font apparaître les raisons pour lesquelles les décisions concernant les collèges ne les conduisent pas toujours vers plus d'efficacité et d'équité, elles ne présentent qu'un aspect de la complexité à prendre en compte. Nous verrons ultérieurement que l'objectivité de la science est liée au caractère circonscrit de ses objets d'étude. Ses apports doivent être pris en compte dans un ensemble de données, parfois elles-mêmes de nature scientifique, qui conduisent à des propositions contradictoires. Une certaine

---

<sup>1</sup> TRANCART Danièle, « Progrès cognitifs et non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège », *Education et formations*, N°36, 1993.

<sup>2</sup> MEURET Denis in DEROUET Jean-Louis, 2003, *op. cit.* page 64.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 65.

prudence est donc nécessaire quant à l'application des injonctions émanant du domaine scientifique. Quelques études concernant le cas des élèves en grande difficulté peuvent illustrer cette affirmation.

#### Le cas des élèves en très grande difficulté

La question de ces élèves n'a pas été résolue. Ne relevant pas de l'enseignement spécialisé, ils demeurent un problème pour l'institution. Or ils ne sont pas, à notre connaissance, l'objet d'une attention particulière dans les travaux cités précédemment, notamment ceux de Marie Duru-Bellat et de Denis Meuret. Les recherches montrent que les élèves faibles gagnent à partager les mêmes cursus que les élèves forts. Il leur est profitable de travailler dans les mêmes classes et de suivre les mêmes programmes. De ce point de vue, les mesures prises concernant ces élèves en très grande difficulté, qui consistaient à les orienter vers des classes de quatrième technologique ou « aide et soutien », ne peuvent qu'apparaître peu démocratiques parce qu'elles aboutissent à la création de filières dont la fréquentation est déterminée socialement. Mais si les conclusions de ces recherches sont valables dans l'absolu, « toutes conditions égales par ailleurs », elles sont contestables lorsque l'on prend en compte ce cas particulier des élèves en grande difficulté. Telle est du moins l'interprétation que nous pouvons faire des analyses de Sylvain Broccolichi et de Choukry Ben-Ayed<sup>1</sup> : « Dans des proportions variables selon les collèges, les enseignants ne s'estiment pas en mesure de faire progresser tous les élèves et sont excédés ou désespérés par le comportement de ceux qu'il est désormais convenu d'appeler les élèves en (très) grande difficulté »<sup>2</sup>. Les deux auteurs citent par ailleurs le rapport de l'IGEN de 1997 : « On ne peut plus, sans faire courir de grands risques à l'institution, aux enfants en détresse et aux éducateurs, laisser chaque collègue devant cette gageure, en proie à sa mauvaise conscience. A ce point de difficulté, l'autonomie ne répond plus et les équipes pédagogiques restent désemparées »<sup>3</sup>. Certes, ces deux citations renvoient aux limites que nous avons déjà évoquées concernant l'autonomie des établissements et le fait que les enseignants sont peu préparés et disposent de peu de moyens pour faire face à des élèves en grande difficulté. Elles n'en attirent pas moins l'attention sur les problèmes que rencontrent les enseignants face à ces classes mélangeant indifféremment les élèves. Ce sont ces problèmes qui, de notre point de vue, sont largement minorés dans

---

<sup>1</sup> BROCCOLICHI Sylvain, BEN-AYED Choukry, « L'autonomie pédagogique entre priorité nationale et préoccupations locales » in DEROUET Jean-Louis, 2003, *op. cit.* page 116 et 117.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 116.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 117.

certaines approches scientifiques. Ces dernières laissent même parfois supposer que les enseignants sont responsables de l'échec de la démocratisation. Leur confort primerait sur l'intérêt général et constituerait un obstacle à bien des réformes. Une telle affirmation n'est pas formulée, encore moins écrite, en tant que telle dans ces travaux scientifiques. Il existe cependant des silences ou des conclusions laissées en suspens qui sont plus explicites que des déclarations fracassantes. Par ailleurs, et nous aurons l'occasion de le constater ultérieurement, les hommes politiques se chargent eux-mêmes volontiers d'interpréter dans le sens qui leur convient ces conclusions. Sans entrer dans cette polémique et en tentant de nous limiter à l'aspect objectif des apports scientifiques, il est néanmoins possible d'évoquer ces réserves : lorsque Aletta Grisay fait référence à la nécessité d'une atmosphère éducative de « bonne qualité »<sup>1</sup> pour qu'un collège soit efficace et équitable, peut-être ce confort ou le sentiment d'être efficace pour les enseignants contribue-t-il à cette « bonne qualité » de l'atmosphère éducative ? Ce que les travaux sur la meilleure composition des classes ne prennent pas en compte.

De surcroît, la concentration d'élèves en grande difficulté a surtout lieu dans les établissements qui sont situés dans des secteurs populaires, les établissements de centre-ville étant moins confrontés à ce type de population. Or le fait de prolonger les scolarités jusqu'à la fin de la classe de troisième creuse encore les écarts entre les établissements. Auparavant, les élèves orientés à l'issue de la classe de cinquième ne pesaient pas sur la réputation des collèges déjà victimes de leur recrutement populaire. La prolongation des scolarités jusqu'à la fin de la classe de troisième n'est donc pas sans effets pervers. Le fait d'admettre tous les élèves dans les mêmes classes, dans des classes de quatrième et de troisième générale, s'il peut sembler profitable aux élèves les plus faibles, comme nous incitent à le penser les études de Denis Meuret, de Marie Duru-Bellat et d'Alain Mingat, montre ici ses limites. Parce que la présence de ces élèves pèse sur les représentations que les parents ont des établissements, leur accueil dans les classes de quatrième et troisième générale risque d'organiser la fuite des bons élèves. D'ailleurs, les auteurs restent prudents dans la formulation de leur injonction : « Si on déplace le point du côté de l'ensemble des élèves, il apparaît que l'organisation de classes hétérogènes de niveau, par conséquent comparables (dont les élèves faibles tireront

---

<sup>1</sup>GRISAY Aletta, 1997, *op. cit.*

particulièrement profit ), constitue dans l'état actuel des connaissances le moins mauvais des systèmes à l'exception des autres [...] qui restent à imaginer »<sup>1</sup>.

On le comprend donc, la gestion de ce dernier carré de l'échec lourd, n'est pas sans poser problème au reste de l'édifice. Les apports scientifiques, en dépit de leur incontestable richesse, laissent bien souvent les décideurs devant des choix qui prennent la forme de compromis ne pouvant que répondre partiellement à l'objectif de démocratisation qualitative.

### Conclusion

Nous pouvons retenir de ce développement sur l'« effet collègue » plusieurs éléments de conclusion qui ne sont pas sans lien avec les décisions que nous avons étudiées. Le premier est indubitablement le fait que les collèges peuvent agir sur les progressions des élèves. Ce qui constitue un argument à l'encontre de la reconnaissance fataliste d'un déterminisme social triomphant qui paralyserait toute action. En matière de lutte contre les déterminismes sociaux, il est possible de mieux faire, même si les transformations de structures du collège ont en partie échoué – on peut envisager la création des classes de troisième technologique et d'insertion comme un échec - et que les hiérarchies sociales semblent résister à chaque tentative des ministres pour les juguler. Par ailleurs, il semble que les principaux effets positifs repérés dans les collèges sont davantage imputables au type de population qu'ils recrutent qu'au fruit d'une politique volontariste du chef d'établissement et des équipes pédagogiques. Telle est du moins la conclusion que nous tirons des travaux de Denis Meuret<sup>2</sup>.

Ces travaux nous permettent de retenir d'autres points de conclusion. Si l'organisation du soutien est efficace, si la discipline permet de travailler convenablement et que ces deux facteurs d'efficacité relèvent en partie des politiques d'établissement, la manière dont recrutent les collèges et la composition des classes homogènes relèvent du ministère ou de ses organes déconcentrés. La carte scolaire et la composition des classes sont des éléments sur lesquels l'Etat central peut agir. Or force est de constater que ces deux possibilités d'intervention de l'Etat sont sous-exploitées pour ne pas dire exploitées à l'inverse de ce qu'exigerait un objectif de démocratisation qualitative. L'absence ou la rareté de textes officiels précis concernant ces deux modalités d'intervention de l'Etat sont notables.

Nous avons annoncé en début de cette partie que nous confronterions les décisions concernant la démocratisation aux effets qu'elles produisent. Mais il convient de prendre en

---

<sup>1</sup> DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, « La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège », *Les cahiers de l'IREDU*, N°59, juin 1997.

<sup>2</sup> MEURET Denis in DEROUET Jean-Louis, 2003, *op. cit.* page 58.



compte un autre facteur. Certaines mesures objectives émanant de travaux scientifiques correspondent à ce que nous pourrions appeler des « non-décisions ». Le fait que les ministres, lors du second septennat, ne se prononcent ni au sujet de la composition des classes, ni au niveau des secteurs de recrutement témoigne de l'existence de ces non-décisions. En ce cas, l'approche plus scientifique que nous abordons dans cette troisième partie se révèle complémentaire de l'approche politique menée au départ. Elle permet de mettre en lumière des absences de décisions que l'étude des forces en présence ne permettait pas de faire émerger. Or il faut remarquer que l'absence de décisions peut avoir des conséquences tout aussi décisives sur la démocratisation qualitative.

### *Synthèse*

La démocratisation au niveau du collège est marquée par une prolongation des scolarités jusqu'en classe de troisième. Néanmoins, des filières dont la fréquentation est déterminée socialement subsistent. Ce sont les classes de quatrième et troisième technologiques, de quatrième « aide et soutien » et de troisième d'insertion. La reproduction des classes sociales semble donc s'imposer en dépit de toutes les tentatives de réformes ou décisions. Il existe cependant des collèges qui sont plus performants que d'autres dans cette lutte contre les déterminismes sociaux et cela tout en restant efficaces. Il faut reconnaître que, de ce point de vue, de nombreux débats se sont révélés stériles concernant la nature des décisions à prendre. C'est le cas en partie des débats opposant « pédagogues » et « tenants des savoirs ».

Les collèges équitables et efficaces se révèlent être ceux qui savent considérer les élèves comme des personnes et en même temps les mettre dans des conditions de travail favorables. Mais il s'agit là de facteurs qui sont généralement plus liés à la situation des collèges qu'à des politiques d'établissements volontaristes. Ces collèges, de centre-ville en général ou anciens premiers cycles de lycées, disposent d'enseignants plus anciens dans le métier et plus expérimentés, attirés par des conditions de travail plus confortables. Ceci est lié au système de mutations qui valorise l'ancienneté dans les affectations des enseignants. Il est donc possible d'affirmer que l'efficacité des établissements et le fait qu'ils soient équitables sont plus liés au hasard de leur situation qu'au fruit d'une quelconque politique d'établissement.

En revanche, la composition des classes et les secteurs de recrutement des élèves sont des éléments sur lesquels il est largement recommandé d'agir et ils pourraient être l'objet

de mesures provenant de l'Etat central. Pourtant, les ministres de l'Education ont pris des mesures qui ont conduit à des effets opposés à la démocratisation qualitative ou se sont abstenus de prendre des décisions contraignantes à cet égard. Il faut cependant reconnaître que des mesures rigides en ce sens ne seraient pas, elles-mêmes, sans effets pervers sur la démocratisation au niveau du collège. Interdire les dérogations à la carte scolaire engendrerait une fuite vers les établissements privés. Admettre tous les élèves en classe de troisième générale ne conduirait-il pas les enseignants à se démobiliser, comme le note à certains égards l'Inspection générale ? Cela nuirait à une « bonne qualité » de l'atmosphère de travail dont on sait qu'elle est un facteur de démocratisation qualitative.

Il semble difficile de s'orienter dans cette multiplicité d'apports contradictoires. Sans nous risquer à prendre parti en faveur de l'un ou de l'autre de ces apports, ne pourrait-on pas penser qu'elle renvoie à une opposition entre scientifiques dont les présupposés ne sont pas totalement neutres idéologiquement ? Alors que Denis Meuret, de même que les chercheurs de l'IREDU auxquels nous avons fait référence, incitent à supprimer les filières et à mettre tous les élèves dans une même classe, Raymond Boudon affirme que cet égalitarisme nuirait à l'efficacité des collèges. Cette dernière prise de position semble d'ailleurs pouvoir être corroborée par les remarques de l'Inspection générale concernant ces « équipes pédagogiques désemparées ».

Derrière ces recherches, qui conduisent parfois à des décisions différentes, se profilent à l'évidence des présupposés relatifs au « collège unique ». Ces appréhensions scientifiques différentes des dysfonctionnements intègreraient en amont des jugements relatifs à la nécessité de poursuivre ou d'abandonner la construction du collège unique. La perpétuation des classes de troisième technologique et d'insertion ne constitue-t-elle pas au fond un renoncement à cet idéal qu'est le collège unique ? La volonté de généraliser des classes de troisième générale ne constitue-t-elle pas à l'inverse une volonté de rester fidèle à cet idéal, en accord avec la plus stricte définition de la démocratisation qualitative ?

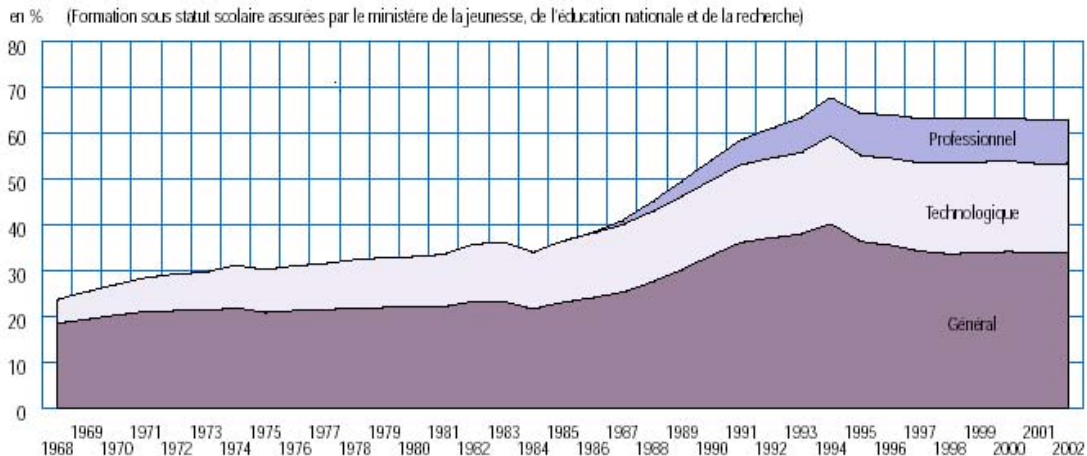
## Le lycée

Nous avons étudié précédemment l'évolution des flux d'élèves jusqu'au seuil de la classe de seconde et constaté un afflux massif d'élèves au lycée. Comment cette nouvelle donne se traduit-elle à ce niveau d'enseignement ? Assiste-t-on à une démocratisation quantitative ou/et qualitative ?

## *Une démocratisation quantitative effective*

Un premier tableau peut nous donner quelques indications quant aux grandes tendances qui sont remarquables des années 1970 aux années 1990.

### **Évolution des taux annuels d'accès au niveau du baccalauréat** (France métropolitaine, Public + Privé)



Source : DPD, Repères et références statistiques, 2002.

Le nombre d'élèves attestant un niveau de baccalauréat augmente très nettement. Entre 1980, 1990 et 2000, le pourcentage de jeunes attestant d'un niveau baccalauréat (toutes voies de formations confondues) est passé de moins de 30 à 50, puis à 69%. L'obtention du baccalauréat devient moins rare et par conséquent moins inégale.

Le lycée a été transformé dans le but d'accueillir un public toujours plus nombreux. L'ouverture de l'accès au niveau du baccalauréat s'est accompagnée d'une diversification. En 1960, tous les bacheliers étaient des bacheliers « généraux ». En 1980, malgré le développement des baccalauréats technologiques, ils étaient encore largement majoritaires (72%). Ils le sont encore en 1990 (64%), malgré l'apparition des baccalauréats professionnels. Mais ils cessent de l'être à partir de 1999, ne représentant plus alors que la moitié environ des bacheliers. C'est donc avant tout la mise en place d'une véritable filière technologique et professionnelle qui explique l'explosion scolaire de ces dernières années, alors que l'enseignement général classique fait preuve d'une certaine rigidité à la hausse.

Ces chiffres participent d'une analyse globale qui témoigne d'une démocratisation quantitative au niveau du lycée. Mais, afin de traiter la question de la démocratisation qualitative, une analyse plus précise des inégalités sociales relatives à l'accès au baccalauréat doit être conduite.

*Une démocratisation qualitative marquée par une sélectivité sociale croissante de la sixième à l'enseignement supérieur*

Envisageons-donc un second tableau qui nous renseigne quant à la représentation des catégories dans les différents niveaux d'enseignement (cf page suivante).

Ce tableau réalisé par Georges Solaux et Jacky Simon, à partir des données de la DPD, a pour but de mettre en évidence les sous/sur-représentations de certaines catégories sociales dans les différents niveaux d'enseignement en partant d'une population témoin, celle de sixième. En effet, quasiment tous les élèves d'une classe d'âge atteignent la classe de sixième. Si l'enseignement était parfaitement démocratique, chaque pourcentage d'élève en fonction de sa catégorie sociale en sixième devrait se retrouver aux différents niveaux d'enseignement.

Par exemple, en classe de 6<sup>ème</sup>, on compte 30,7% de fils d'ouvriers. Or ils ne sont que 21,4% à parvenir au niveau de la seconde générale et technique, 16% à atteindre la terminale générale et technologique et 6,6% à parvenir en CPGE (Classe préparatoire aux grandes écoles).

Un premier indicateur appelé « indice de représentation par niveau » est calculé. Pour obtenir cet indicateur, il faut rapporter le poids de la catégorie sociale dans un niveau donné au poids de la même catégorie dans la classe de 6<sup>ème</sup> prise en référence. Par exemple, les enfants de cadres supérieurs et enseignants représentent 13,5% des enfants de 6<sup>ème</sup>. Si l'enseignement était parfaitement démocratique, ils représenteraient 13,5% des élèves des CPGE, or ils en représentent 50,3%. Le rapport effectué entre 50,3 et 13,5 permet de montrer qu'ils sont 3,7 fois plus représentés dans les CPGE qu'ils ne « devraient l'être ». A l'inverse, l'indicateur pour les enfants d'ouvriers est de 0,22, ce qui indique qu'ils sont quatre à cinq fois moins représentés dans les CPGE qu'ils ne devraient l'être.

Dans le même tableau, la troisième ligne de chaque case correspond à « un indice de représentation relative ». Ce dernier est calculé en prenant cette fois en référence l'indicateur de représentation par niveau d'une catégorie sociale auquel les indicateurs de représentation des autres catégories sont rapportés. Le nouvel indicateur ainsi obtenu permet d'obtenir un indicateur de représentation relative. On prend comme référence la catégorie ouvriers et l'on rapporte l'indice de représentation par niveau des autres catégories à celui-ci. Par exemple, au niveau des CPGE, l'indicateur de représentation par niveau des ouvriers s'élevait à 0,22 tandis que celui des cadres supérieurs et enseignants s'élevait à 3,7. Le rapport entre 3,7 et 0,22 pris

Catégories sociales / Niveaux scolaires	Agriculteurs	Artisans Commerçants	Cadres supérieurs Enseignants	Prof. Intermédiaires	Employés	Ouvriers	Total
6 <sup>ème</sup>	2,3	7,4	13,5	15,4	16,7	30,7	100
3 <sup>ème</sup>	2,3 1 1,09	7,7 1,04 1,14	16,1 1,19 1,3	17,2 1,1 1,2	16,8 1 1,9	28,2 0,91 1	100
2 <sup>nde</sup> générale et technologique.	2,1 0,91 1,31	8,2 1,1 1,59	22,3 1,65 1,84	19,6 1,27 1,84	16,9 1 1,44	21,4 0,69 1	100
Term. générale et technologique.	2,5 1,08 2	8,3 1,12 2,07	28,8 2,13 3,94	20,4 1,32 2,44	15,2 0,91 1,7	16 0,54 1	100
BEP	1,7 0,74 0,60	7 0,94 0,75	4,8 3,5 0,28	11,6 0,75 0,60	16,8 1 0,8	37,9 1,24 1	100
Bac pro.	2,2 0,96 0,80	7,5 1,01 0,84	5,2 0,38 0,31	12,3 0,8 2,67	17,1 1,02 0,85	36,4 1,19 1	100
CPGE	2,2 0,96 4,36	7,2 0,97 4,4	50,3 3,72 17	15,5 1 4,5	8,9 0,53 2,4	6,6 0,22 1	100
Techn. sup.	3 1,3 1,6	8,6 1,16 1,4	13,4 0,99 1,2	16,4 1 1,3	16,2 0,97 1,2	24,9 0,81 1	100
Université	2,3 1 2,8	7,6 1,02 2,8	32,4 2,4 6,6	16,9 1 3	11,9 0,71 2	11,2 0,36 1	100

**Représentation des catégories sociales dans les différents niveaux d'enseignement.**  
Source : Georges Solaux et Jacky Simon, in *L'égalité des chances : analyse, évolution, perspectives*, G. Koubi et G.J. Guglielmi (dir.), Paris, La découverte, 2000.

en référence permet d'obtenir un indice de représentation relative des cadres supérieurs et enseignants par rapport aux ouvriers de 17. Autrement dit, un enfant d'ouvrier a 17 fois moins de probabilités d'accéder en CPGE qu'un enfant de cadre supérieur ou d'enseignant. Or, comme les CPGE conduisent aux postes de direction de la société, on peut conclure que l'égalité des chances pour l'entrée dans la vie n'a pas été réalisée.

Il est aussi possible de compléter cette lecture en remarquant que les enfants de cadres supérieurs et enseignants sont sous représentés au niveau du baccalauréat professionnel. Ils ont 1/3 de moins de probabilités d'être orientés vers ce baccalauréat que les enfants d'ouvriers. En revanche, ils ont 3,94 fois plus de probabilités d'être affectés en terminale générale et technologique.

Le tableau présenté pourrait évidemment permettre de développer cette étude. Mais, sans l'approfondir, un constat général peut être fait : le lycée prolonge une sélection sociale déjà entamée au collège.

### *Une démocratisation qualitative affectée par une hiérarchisation des types de baccalauréats et des séries*

Si l'accès au baccalauréat devient de moins en moins discriminant, l'accès à tel ou tel type déterminé de baccalauréat ou de série en revanche le devient. Le tableau précédent nous permet de le constater. La filière « baccalauréat professionnel » qui accueille des élèves du second cycle professionnel court (BEP), où ils ont été orientés à l'issue de classe de troisième, présente un caractère très populaire. Le poids des enfants d'ouvriers y est de 36,4% (celui des enfants d'inactifs et chômeurs de 11%) contre 21,4 % dans l'ensemble du second cycle général et technologique.

Par ailleurs, le second cycle général crée lui aussi ses hiérarchies. Marie Duru-Bellat remarque que le pourcentage d'enfants de cadres et de professions intermédiaires diminue des séries S aux séries technologiques où il représente moins du tiers de la population. Elle constate aussi que la partition des séries en fonction du sexe obéit à une autre logique, préfigurant la partition du monde du travail, avec des filières très masculines et populaires dont la série STI (Sciences et Techniques Industrielles) qui compte 93% de garçons et, à l'inverse, des filières très féminines et populaires dont la série STT (Sciences et Techniques Tertiaires) avec 64% de filles<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 82.

## *Une démocratisation qualitative mise en défaut par la persistance d'options et par d'inégales ambitions parentales*

Lionel Jospin n'avait admis que deux options seulement en classe de seconde, ce qui portait atteinte à l'existence même de ces options. Son intention était de mettre un terme à des options qui sont extrêmement coûteuses du fait de leur abandon progressif par les élèves, de la classe de seconde à la classe de terminale, occasionnant la mobilisation d'enseignants face à de petits effectifs. Mais le problème n'était pas seulement celui d'une bonne gestion. Ces options ne permettent pas vraiment de diversifier les parcours et de donner l'occasion à des élèves de développer leurs « points forts ». Ces options sont davantage choisies par des élèves engagés dans des voies scientifiques que par des élèves qui fréquentent des séries littéraires. Elles peuvent, de ce point de vue, apparaître comme des moyens de distinction dans des séries qui recrutent déjà des élèves favorisés par leurs origines sociales. Notons que les élèves issus de milieux plus populaires qui ont une vision plus utilitaire des choix d'options ne se tourneront vraisemblablement pas vers ces options. On peut donc comprendre que, du point de vue de la démocratisation qualitative, cette mesure visant à limiter le choix d'option est positive. Mais Jack Lang, au nom de la défense de la culture et sous la pression des lycéens, des syndicats enseignants et de quelques intellectuels de renom, ouvre à trois le nombre d'options en classe de seconde. Puis, par la suite François Bayrou, au nom d'une liberté qui lui est chère, libère entièrement ce choix d'options.

Ces options servent non seulement de « moyen de distinction » des meilleurs élèves parmi les meilleurs, mais elles donnent lieu à d'autres effets subtils quant à la hiérarchisation qu'opère l'école. Certes, sur le papier, elles ne présument pas des orientations des élèves. Néanmoins, le choix de telle ou telle option influence de manière non négligeable la progression des élèves. Les options accueillent des élèves au niveau scolaire strictement hiérarchisé, avec en tête les langues anciennes, suivies de l'option TSA et en fin de liste la « langue vivante 3 », les arts, la productique et la gestion. Ces distinctions scolaires se doublent de distinctions sociales : si l'option latin est talonnée en terme d'excellence par l'option TSA, la seconde a un profil social nettement moins favorisé. Le sexe crée aussi des différences, avec des options très masculines comme l'option TSA, et d'autres très féminines comme les arts plastiques ; on note aussi qu'un peu plus de garçons concentrent leurs choix à valeur égale, sur les options plus cotées dans la hiérarchie scolaire. Mais ce qui reste plus

subtil, c'est la valeur ajoutée que gagnent les élèves ayant choisi ces options en termes d'amélioration de leurs résultats.

Nous avons déjà évoqué l' « effet-classe » au niveau du collège et constaté que deux élèves, pour lesquels le niveau à l'entrée dans une classe est comparable, progressent différemment en fonction de la classe dans laquelle ils se trouvent ; celui qui est dans la classe de bons élèves progresse davantage que celui qui se trouve dans la classe qui rassemble de moins bons élèves<sup>1</sup>. Or un premier constat s'impose ici. La progression des élèves ayant choisi l'option latin, à niveau d'entrée dans une classe comparable à celui des autres élèves, est significativement meilleure de presque un demi écart-type que celle des élèves ayant choisi d'autres options. Cela est sans aucun doute comparable à l'« effet-allemand » qui permet aux élèves de collège ayant choisi cette langue de progresser plus que les autres. L'une des conséquences de ce choix d'option est le double avantage dont bénéficient les élèves déjà issus d'un milieu initialement favorisé. « Un quart de la progression effective des enfants de cadres est expliquée par l'option qu'ils fréquentent »<sup>2</sup>. Marie Duru-Bellat note : « les progressions ne sont que très légèrement affectées par l'origine sociale : comme cela était prévisible, à ce stade du cursus, les variables scolaires ont largement pris le relais des variables sociales et les enfants de milieu populaire, à niveau initial et option comparables, ne progressent que légèrement moins que les enfants de cadre »<sup>3</sup>.

Reste que le choix d'option est plus stratégique qu'il n'y paraît. Certes, la valeur scolaire générale est déterminante : le passage en première S est sans conteste le fait des meilleurs élèves et le passage dans les séries technologiques le fait des plus faibles. Mais les options suivies en seconde ne sont pas sans importance : à valeur scolaire identique, le seul fait d'avoir suivi une option TSA ou latin accroît significativement la probabilité d'entrée dans une première S, tandis que les options « langues vivantes 3 » et arts orientent irrésistiblement vers une première littéraire. De surcroît, les clivages sexués deviennent forts : il faut aux filles quatre points de plus en sciences pour avoir la même possibilité de passage en première S que les garçons. Les biais sociaux sont aussi très importants : ce sont huit points de plus que les enfants d'ouvriers doivent avoir en science pour passer en première S avec la même fréquence que les enfants de cadres.

Une part des facteurs qui expliquent ces différences d'orientation est liée aux demandes des jeunes et de leur famille. Les vœux provisoires, émis en début d'année, de

---

<sup>1</sup> DURU-BELLAT Marie, 2002, *op. cit.* page 86.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 84.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 84.



manière relativement spontanée, ne sont pas marqués par l'origine sociale. A valeur scolaire identique, la primauté de la filière S s'impose à tous également. Par contre, à l'issue de la phase de concertation avec les enseignants, les jeunes les plus éloignés du milieu de l'école, se fient davantage aux conseils relatifs à l'orientation que leur prodiguent les enseignants.

Au total, la sur-représentation des enfants de cadres et des garçons en première S se construit par étapes dont on peut chiffrer l'importance respective. « L'avantage des enfants de cadres s'explique pour moitié par leur meilleur niveau scolaire à l'issue de la classe de troisième ; puis pour environ un tiers par le choix d'option, leur meilleure progression en cours de seconde n'expliquant qu'environ 11%, et le léger avantage que leur donne les conseils de classe qu'une place encore plus faible ».<sup>1</sup>

On le perçoit ici, le travail effectué par la sociologie de l'éducation éclaire sous un jour relativement nouveau le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire. Il montre que le choix des options est une variable non négligeable dans le processus de démocratisation qualitative. Certes, il tend à relativiser la part de l'origine sociale dans les filières fréquentées, puisque progressivement c'est l'école qui crée de la différence, notamment en termes de progression. Cependant, il montre le rôle des stratégies familiales dont on peut dire qu'elles sont d'autant plus efficaces qu'elles sont le fait de familles aisées.

L'école a donc sa part de responsabilité dans la création d'inégalités. Il semble que ce soit le champ qu'elle laisse ouvert aux stratégies des parents qui est le plus redoutable. Dans cette perspective, la liberté de choix des options présente des inconvénients qui auraient probablement pu être circonscrits. Bien que notre travail d'histoire ne nous autorise pas à nous engager dans une quelconque démarche prospective, il est pourtant possible d'affirmer que des contraintes sur la composition de classes pourraient obliger à disperser les élèves, quelles que soient leurs options, dans des classes différentes. Cela pose simplement des problèmes pratiques lors de la mise en place des emplois du temps dans les lycées. Il faudrait que les heures d'options pour toutes les classes d'un même niveau aient lieu au même moment. Des consignes strictes pourraient probablement être données à cet égard. En revanche, dès lors que les choix d'options s'ouvrent, à la suite des décisions de Jack Lang et de François Bayrou relatives au baccalauréat, et que l'autonomie des établissements et la déssectorisation sont de mise, il semble difficile de juguler ces effets pervers. Il apparaît que certaines décisions (celles qui permettent aux lycées de devenir plus attractifs par l'ouverture d'options prestigieuses), certaines non-décisions (le fait de ne pas mettre un terme à la liberté de choix

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 86.

des parents quant au lycée de leurs enfants), mais aussi quelques renoncements (le fait de ne pas limiter les options) ont incontestablement freiné un processus de démocratisation qualitative susceptible de s'étendre au lycée.

### Les ZEP : un bilan mitigé

Initiée au début de ces deux septennats par Alain Savary en 1982, cette politique de « discrimination positive » est poursuivie jusqu'à la fin de notre période d'étude. Devenue emblématique de la politique éducative de la gauche, elle n'en témoigne pas moins d'un premier signe de faiblesse sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement. Patrick Bouveau et Jean-Yves Rochex<sup>1</sup>, à ce propos, notent qu'un essoufflement de la politique des ZEP est perceptible dès cette période. Le budget qui leur est consacré ainsi que « l'abandon intellectuel » dont elles semblent être victimes en constituent un témoignage. Il faut remarquer que durant les deux ministères qui vont succéder à celui d'Alain Savary, ceux de Jean-Pierre Chevènement et René Monory, il ne sera plus que très rarement fait référence, dans les discours des ministres ou dans les textes officiels, à ces créations. Il faut attendre le ministère de Lionel Jospin, puis celui de Jack Lang pour qu'une relance de cette politique ait lieu. Ainsi, le nombre de ZEP passe de 375 à la rentrée 1983 à 544 à la rentrée 1990. Un effort financier accompagne ces créations auquel s'ajoutent des financements émanant d'autres ministères. La nouvelle carte des ZEP est en liaison étroite, pour la moitié d'entre elles, avec les politiques de développement urbain. Tout secteur concerné par une logique de réhabilitation en milieu urbain inscrit automatiquement les établissements scolaires dans la politique des ZEP.

La période 1990-1993, marquée par la montée de problèmes dans les banlieues, voit de nombreux ministères entreprendre des actions différentes en faveur des quartiers défavorisés. Mais ces interventions d'origines diverses conduisent, selon Patrick Bouveau et Yves Rochex, à une certaine confusion. La multiplicité des actions, y compris de celles émanant du ministère de l'Education nationale ( les opérations « écoles ouvertes » à partir de 1991, le programme des établissements sensibles...), peine à rendre compte d'une perspective d'ensemble. On assiste à une « instrumentalisation de l'action de l'école vers le quartier, élément qui constitue l'une des questions importantes posées aux ZEP

---

<sup>1</sup> BOUVEAU Patrick, ROCHEX Yves, *Les ZEP, entre société et école*, Paris, CNDP, Hachette Education, 1997.

aujourd'hui »<sup>1</sup>. La politique des ZEP est au service de finalités diverses qui outrepassent le rôle que l'on attribue traditionnellement à l'école. L'école étant un des leviers de l'Etat les plus présents sur le territoire, on comprend que ces ZEP sont appelées à poursuivre des objectifs éclectiques et qu'elles vont constituer un outil privilégié de l'Etat pour intervenir dans certains quartiers. Jean-Yves Rochex et Martine Kherroubi<sup>2</sup>, s'appuyant sur les travaux de A. Chambon, notent que « dans certains cas, le développement urbain ne porte pas à proprement parler sur l'école et la dynamique ZEP devient un simple traitement spécifique de quartier, ce qui correspond à gérer la diversité de l'espace social et éducatif local tel qu'il résulte de la ségrégation urbaine ».

Denis Meuret<sup>3</sup>, pour sa part, relève que les ZEP ont pu servir une politique de lutte contre l'exclusion ou d'intégration ou encore qu'elles ont constitué un laboratoire où doivent s'expérimenter des formules nouvelles d'enseignement : « Ce critère [ le statut expérimental] est privilégié, bien sûr, par ceux qui voient dans les ZEP la possibilité d'opérer par l'exemple une critique de la "grosse machine Education nationale" au nom d'un local inventif et capable de traiter globalement, plutôt que sectoriellement, les problèmes. Il est aussi privilégié par l'Administration centrale elle-même (Rapport IGEN 1986 et 1992), qui y voit sans doute la possibilité de rendre plus dynamique le réseau des établissements. L'hommage rendu aux ZEP est alors d'avoir joué un rôle de précurseur »<sup>4</sup>. Ainsi, de multiples fonctions sont assignées aux ZEP et c'est aussi au titre de ces fonctions qu'elles sont louées par les ministres qui les ont soutenues et par de nombreuses institutions, notamment l'Inspection générale.

Cependant, une approche historique se doit de relever une évolution de cette politique. Il semble que deux périodes soient à distinguer. La première recouvre les années 1980, la seconde les années 1990. « Alors que les dispositifs ZEP des années 1980 [ont fait] vivre avec plus ou moins de succès et d'obstacles un modèle démocratique et participatif, la relance des années 1990 les [a soumis] à une logique administrativo-politique qui [voulait] lutter contre un modèle de mobilisation trop marqué par le spontanéisme de l'ouverture et la confiance dans les structures de coordination et d'animation en allant vers une institutionnalisation plus forte de la structure ZEP »<sup>5</sup>. Or il s'avère que les « militants de la première heure » se sont sentis « dépossédés » et se sont repliés dans une attitude plus passive

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 17.

<sup>2</sup> ROCHEX Jean-Yves, KHERROUBI Martine, « La recherche en éducation et les ZEP en France », *Revue Française de Pédagogie*, N°140, juillet, août, septembre, 2002.

<sup>3</sup> MEURET Denis, « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, N° 109, 1994.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 46.

<sup>5</sup> ROCHEX Jean-Yves, KHERROUBI Martine, 2002, *op. cit.* page 123.

face à une administration qui les a écarté des décisions. Jean-Yves Rochex et Martine Kherroubi remarquent qu' « alors que les ZEP avaient, dans un premier temps, largement échappé à la logique du management en restant plutôt placées sous le signe de la mobilisation, du militantisme et du partenariat, c'est à dire une logique bien plus sociale qu'administrative, elles vont s'y trouver prises progressivement, au cours des années 1990. Or, d'un point de vue strictement managérial, les formes organisationnelles et les modes de régulation dont elles sont actuellement largement dotées sont encore balbutiantes. Ces formes manquent en effet de cohérence, de stabilité et sont largement déconnectées des logiques existantes »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, les recherches en sciences sociales ont évolué au cours de ces années, pour décrire plus finement les obstacles rencontrés, mais aussi les effets inattendus et parfois pervers de cette politique. Jean-Yves Rochex et Martine Kherroubi distinguent deux types de travaux et nous livrent un historique de l'évolution de ces travaux : « Les travaux réalisés et publiés durant la première décennie de la politique ZEP ont essentiellement porté sur les modalités et les dynamiques sociales d'appropriation et de mise en œuvre de cette politique, tout en adoptant une plus ou moins grande distance critique à son égard. Les uns ont permis de montrer, à partir de paradigmes différents, que s'y affirment et s'y confrontent des points de vue et des intérêts particuliers, lesquels, loin de se fondre dans une définition locale de l'intérêt général, sont souvent porteurs de malentendus, de conflits de pouvoir et de légitimité, d'accusations ou de stigmatisations réciproques plus ou moins voilées (Léger et Triper, 1986 ; Plaisance, 1988 ; Henriot van Zanten, 1990 ; Derouet, 1992). Les autres se sont plus situés, au nom même des objectifs affichés et des présupposés de la politique ZEP, dans une visée d'accompagnement réflexif, voire de bilan de sa mise en œuvre, allant parfois jusqu'à formaliser, dans une posture où évaluation et recherche se rejoignent et s'entremêlent, les critères ou conditions les plus favorables selon eux pour que s'instaurent et perdurent "une véritable dynamique ou un véritable projet de ZEP" (CRESAS, 1983, 1985 ; Dannequin, 1986 ; Chambon et Proux, 1988, Rochex, 1988 ; Chauveau et Duro-Courdesses, 1989) Ce type de travaux se poursuivra durant la décennie suivante (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995 ; Bouveau et Rochex, 1997, Chauveau, 2000), mais il s'enrichira de recherches, initiées au tournant des années 1990, et portant soit sur des objets institutionnels propres à la politique des ZEP (projets, partenariat, pilotage, etc.), soit sur des objets pour l'étude desquels les ZEP apparaissent comme un terrain privilégié (le rapport au savoir des enfants des milieux populaires, les rapports école-famille, l'accompagnement scolaire, l'enseignement dans les

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 124.

classes “difficiles”, la mobilisation et les transformations de l’identité professionnelle des enseignants, la modernisation de l’action publique, etc.) et à propos desquels seront mobilisées d’autres disciplines (sciences politiques, didactiques...) ou des approches pluridisciplinaires. S’y ajouteront quelques années plus tard différents travaux répondant à des appels d’offre ciblés portant sur des phénomènes perçus comme problèmes sociaux, tels que la violence en milieu scolaire ou les processus de déscolarisation, et des travaux dans lesquels les problématiques sociologiques de l’inégalité scolaire seront revisitées à la faveur de concepts nouveaux tels que ceux d’ethnicisation ou de ségrégation »<sup>1</sup>. Le descriptif de cette évolution des travaux scientifiques concernant les ZEP nous amène à faire le constat suivant : si l’éducation prioritaire constitue en soi un objet de recherche, elle renvoie aussi à des problématiques plus générales sur l’égalité des chances, les missions de l’école, l’insertion de celle-ci dans la société, le sens du savoir... Cependant, dans cette pluralité d’objets de recherches, indubitablement nécessaire parce qu’elle permet une certaine complémentarité des points de vue, il semble difficile de se repérer. C’est la raison pour laquelle nous ne retiendrons parmi ces objets que ceux qui concernent notre domaine d’investigation : la démocratisation de l’enseignement secondaire.

Il est difficile de juger de l’efficacité de cette politique des ZEP et une certaine prudence doit être de mise avant de mettre en lumière quelque effet, qu’il soit positif ou négatif. Deux raisons doivent nous conduire à prendre une certaine distance par rapport à ce bilan de la politique des ZEP.

La première tient à l’autonomie qui est laissée aux autorités de l’Education nationale déconcentrées. Ce sont elles qui décident, en collaboration avec les partenaires locaux, les municipalités, les associations et les établissements, des choix des zones et des moyens qui leurs sont alloués. Toutes les situations ne sont pas identiques sur tout le territoire. Les mises en œuvre sont très diversifiées. La seconde raison pour laquelle il est difficile d’évaluer cette politique ou ces politiques, tient aux bilans nuancés que nous livrent les différentes mesures scientifiques quant aux progrès des élèves.

En ce qui concerne la première raison, un rapport<sup>2</sup> de Catherine Moisan, Inspecteur général de l’Education nationale et de Jacky Simon, Inspecteur général de l’Administration de l’Education nationale, en septembre 1997, montre qu’en fonction des situations et des moyens mis en œuvre, les ZEP réussissent de manière inégale. Cette gestion à la périphérie peut

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 125.

<sup>2</sup> MOISAN Catherine, SIMON Jacky, *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d’éducation prioritaire*, Paris, INRP, 1997.

expliquer cette disparité. Les Inspecteurs notent une relative solidarité entre les niveaux académique, départemental et national. Cependant, ils remarquent que certains enseignants ont parfois l'impression d'être abandonnés par le niveau national. Ainsi, à titre d'exemple, dans la ZEP des Grésillons à Gennevilliers, nombreux ont été les enseignants, souvent très actifs, à demander : « Pourquoi on n'entend plus prononcer le mot ZEP par les plus hautes instances de l'Education nationale ? (mars 1997) ». De surcroît, le bon fonctionnement au niveau du projet de zone est lié à une bonne coordination entre les chefs d'établissements, l'Inspecteur de l'Education nationale et le coordonnateur. Or, selon les Inspecteurs généraux, « ce cas idéal existe rarement »<sup>1</sup>.

La formation des enseignants qui travaillent en ZEP n'est pas toujours à la hauteur de la tâche qui leur incombe. Si la bonne volonté des enseignants est un critère, elle doit être accompagnée d'une formation digne de ce nom. Ainsi, l'Inspection générale de l'Education nationale remarque-t-elle : « Dans les ZEP les plus dynamiques, le besoin de formation a été fortement exprimé [...] On peut se réjouir d'un tel souci de formation, tout en marquant la nécessité de l'apprécier en relation avec des possibilités réelles de remplacement des enseignants dans leur classe... »<sup>2</sup>.

Quant aux moyens, leur attribution est très variable d'une académie à l'autre. Rappelons que les dotations globales horaires sont désormais la règle et qu'il revient aux inspections académiques d'attribuer des moyens supplémentaires en personnels aux collèges et aux rectorats d'attribuer ces moyens aux lycées. Le ratio H/E (heures attribuées globalement/ nombre d'élèves) varie d'un établissement classé ZEP à un autre. Mais ce qui importe davantage, afin d'évaluer l'effort déployé en faveur de ces établissements, c'est de mesurer l'écart entre le rapport constaté pour les collèges en ZEP et la moyenne des collèges concernés. Or on peut s'apercevoir que cet écart est parfois négatif, ce qui atteste manifestement d'une volonté de ne pas prendre en compte les besoins spécifiques des ZEP. Cette situation n'est évidemment pas générale. Mais elle permet d'illustrer la disparité des moyens mis au service de la discrimination positive sur le territoire. Un autre exemple pourrait venir illustrer cette disparité des moyens financiers mis en œuvre. Sachant que la scolarisation des enfants dès l'âge de deux ans, en maternelle, est une variable qui a une incidence forte sur la réussite future des élèves scolarisés en ZEP, il est remarquable que certaines académies ne prennent pas en compte cette donnée qui, par ailleurs, est une

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 35.

<sup>2</sup> IGEN, *Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale*, Paris, la documentation française, 1993, page 30.

recommandation figurant dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Par exemple, à Montpellier-la-Paillade, le taux de scolarisation des enfants de deux ans est de 100% et il est de 0% à Paris. Les différences d'appréhension du problème engagent alors les acteurs dans des politiques très différentes, ce qui a une incidence évidente sur les moyens financiers accordés. Jacky Simon et Catherine Moisan<sup>1</sup> affirment en fin de compte que les choix budgétaires faits par les Inspecteurs d'académies sont le reflet de l'intérêt qu'ils portent aux ZEP.

De surcroît, le financement de ces ZEP provient de sources multiples : Education nationale, municipalités, accessoirement conseils généraux et régionaux, Jeunesse et sport, ministère de la Ville, ministère de la Culture, éventuellement d'autres services de l'Etat. Or il apparaît que toutes les ZEP ne sont pas, de ce point de vue, « logées à la même enseigne ». C'est la raison pour laquelle l'Inspection générale de l'Education nationale recommande l'organisation d'une « concertation interministérielle pour rechercher les moyens de mieux harmoniser les procédures de financement des ZEP en liaison avec le DSU ( Développement social urbain) »<sup>2</sup>.

Ainsi une première raison de la difficulté d'évaluer la politique des ZEP d'un point de vue global tient aux différences entre les politiques menées au niveau de chaque académie, de chaque département ou de chaque établissement. D'une part, ces politiques reposent sur une coordination des différents intervenants dans les ZEP qui fonctionne plus ou moins bien, en partie parce qu'elle repose sur la qualité des relations que les personnes entretiennent entre elles. La formation des enseignants est aussi variable d'une académie à l'autre et semble être en dessous des exigences de l'exercice d'un métier dans des conditions difficiles. D'autre part, il semble que les budgets varient d'une ZEP à l'autre, ils dépendent pour partie de la bonne volonté de l'Inspecteur d'académie en ce qui concerne les moyens de l'Education nationale, mais aussi de l'intervention plus ou moins active de toutes les institutions et associations qui participent à la gestion de la ZEP. Ainsi, la disparité des moyens mis en œuvre d'un territoire à un autre conduit à rendre difficile l'évaluation générale de la politique des ZEP.

La seconde raison pour laquelle il est difficile d'apprécier les effets de cette politique des ZEP tient au bilan contrasté des études menées par les sociologues de l'éducation. Patrick Bouveau et Yves Rochex<sup>3</sup> présentent une synthèse des travaux portant sur les effets de cette

---

<sup>1</sup> MOISAN Catherine, SIMON Jacky, 1997, *op. cit.* pages 36 à 42.

<sup>2</sup> IGEN, 1993, *op. cit.* page 23.

<sup>3</sup> BOUVEAU Patrick, ROCHEX Yves, 1997, *op. cit.*

politique : « Concernant les indicateurs de retard scolaire et d'orientation des élèves, les données nationales produites par les services statistiques du ministère ne permettent pas d'observer une réduction sensible des écarts entre la situation en ZEP et la situation d'ensemble. Toutefois, lorsqu'il y a amélioration de la situation d'ensemble, elle s'observe également et sensiblement dans les mêmes proportions en ZEP. Accompagnant les évolutions d'ensemble du système éducatif, les projets et actions ZEP n'auraient donc pas permis de réduire les écarts entre les situations observées dans ces zones et les moyennes nationales ou académiques, mais ils auraient contribué à faire que ces écarts ne s'accroissent pas, que la situation scolaire dans ces ZEP ne se dégrade pas, alors même qu'il semble que la situation sociale et économique dans les quartiers urbains concernés se soit, elle, sensiblement dégradée »<sup>1</sup>.

Quant aux données rendant compte des acquis scolaires, elles ne sont guère plus probantes. Les deux sociologues, se référant aux travaux de Denis Meuret<sup>2</sup>, relèvent le fait que « les données concernant les performances en mathématiques et en français obtenues au cours des deux premières années en collège semblent montrer que la politique des ZEP n'a pas réussi à créer une situation où, en moyenne, les élèves scolarisés dans ces zones réussiraient mieux que leurs caractéristiques ne le laissent espérer. En réalité, ils réussissent même un peu moins bien qu'ils ne réussiraient ailleurs, l'écart étant plus grand pour les élèves qui étaient initialement en situation scolaire difficile. En revanche, les effets de cette politique seraient positifs, quoique encore faibles, concernant les attitudes des élèves défavorisés ou en difficulté envers la scolarisation et la socialisation. L'ensemble de ces constats suggère qu'il est peut-être plus facile, pour un collège ZEP, de faire mieux que les autres pour la progression non cognitive des élèves que pour leur progression cognitive »<sup>3</sup>. Certes, les deux sociologues invitent à une certaine prudence à l'égard de ces données tant les situations diffèrent d'une ZEP à l'autre. Mais ils notent aussi bon nombre d'effets pervers qui peuvent accompagner cette politique des ZEP.

La notion de « handicap socioculturel » en fait partie. En admettant que les élèves scolarisés en ZEP présentent ce type de handicap, les enseignants ne sont-ils pas moins exigeants vis-à-vis de ces élèves, révisant à la baisse ce qu'ils sont en droit d'attendre d'eux ? Les deux sociologues interrogent aussi les effets pervers auxquels peuvent conduire les projets pédagogiques. Projets qui constituent la réponse pédagogique à l'attribution d'un

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 54.

<sup>2</sup> MEURET Denis, 1994, *op. cit.*

<sup>3</sup> BOUVEAU Patrick, ROCHEX Yves, *op. cit.* page 55.



« label ZEP » à un établissement. C'est en effet grâce à ces projets pédagogiques que les établissements ZEP se singularisent par rapport aux autres établissements. Or, les deux sociologues notent que nombre de ces projets proposent des contenus d'enseignement pauvres. Par exemple en ce qui concerne les activités culturelles, ces projets se centrent « de manière quasi-exclusive sur le faire, sur la production ou sur la rencontre sauvage avec les œuvres [...] comme si leur réception ne requérait la maîtrise d'aucun savoir ou d'aucun code. Ne peut-on pas se demander si cette mystification des activités culturelles et artistiques ne nourrit pas une conception trop exclusivement expressive et récréative des activités culturelles et artistiques à l'école, si elle ne s'exerce pas au détriment même de la démocratisation de l'accès à l'Art et à la Culture »<sup>1</sup>. Ainsi, les thèmes sur lesquels reposait la rénovation pédagogique, la motivation des élèves, la priorité donnée au concret sur l'abstrait, au local sur le général, semblent entraîner une multitude d'effets pervers dès lors que la réflexion didactique et le souci de la « pertinence cognitive » des supports utilisés par les enseignants ne sont pas présents. Dans le même ordre d'idées, les actions centrées sur la vie scolaire évitent dans de nombreux cas un véritable questionnement sur les apprentissages. Or « l'évitement de ces questions, qui sont aussi des questions politiques, nous semble mener tout droit à une école à deux vitesses où d'un côté les apprentissages et la culture participeraient du développement personnel des enfants d'origine favorisée, tandis que de l'autre, on viserait à socialiser et à consoler les pauvres plus qu'à leur fournir les instruments intellectuels de leur émancipation ; on répondrait à une perte ou une absence de sens des apprentissages et de leur contenus par la promotion ou le développement d'une sociabilité et d'une convivialité sans objet. N'est-ce pas là l'un des moyens les plus sûrs d'aller à l'encontre des objectifs affichés de démocratisation ? »<sup>2</sup>

Les procédures de soutien ne sont pas non plus épargnées par Patrick Bouveau et Yves Rochex. Il est question ici plus particulièrement des dispositifs financés par le FAS (Fonds d'action sociale). En 1982 avaient été créées les AEPS ( Animations éducatives périscolaires) qui devaient permettre aux élèves étrangers scolarisés en primaire de rattraper leur retard scolaire. En 1984, ce dispositif d'accompagnement scolaire est reconduit pour tous les élèves, y compris pour les Français, rencontrant les mêmes difficultés. En 1992, il est complété par la création de réseaux « solidarité école », opération qui vise principalement les élèves du premier et du second degré de l'enseignement secondaire. Dans le même temps, les opérations « écoles ouvertes » proposent le même type d'activités aux enfants et adolescents

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 72.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 75.

habitant les quartiers populaires durant les périodes de vacances, en été ou en cours d'année scolaire. Or il apparaît que ces pratiques n'ont pas les effets attendus. Se référant à une étude de Dominique Boullier<sup>1</sup>, Patrick Bouveau et Yves Rochex<sup>2</sup> mettent en question la pertinence de ce type d'aide : les enfants concernés déploient davantage de stratégies afin de se mettre en conformité avec les exigences de l'école qu'ils ne transforment leur rapport au savoir, cela afin d'éviter la sanction. Ainsi, les auteurs affirment : « Nous avons relevé à quel point les tactiques employées par les enfants étaient surtout soucieuses d'obtenir le résultat correct. Tous les moyens sont bons pour y arriver »<sup>3</sup>. Certes, la généralisation de cette étude ne saurait se faire sans prendre quelques précautions. Elle interroge néanmoins ces pratiques qui se déroulent hors du temps scolaire et qui ne sont pas prises en charge par des enseignants.

Un dernier type de problème concernant les effets pervers de la politique des ZEP a déjà été mentionné à propos des mesures concernant l'autonomie et le libre choix des établissements. Les collèges situés en ZEP n'échappent pas aux stratégies des parents qui veulent fuir des établissements dont la réputation est « mauvaise ». En effet, les établissements qui bénéficient du label ZEP, s'ils jouissent de certains avantages, notamment concernant l'encadrement des élèves, n'en sont pas moins stigmatisés et évités par les bons élèves. Or la présence de ces derniers conditionne l'efficacité et l'équité d'un établissement. Les chefs d'établissements et leurs équipes éducatives sont donc réservés quant au fait d'arbore ce label, quand bien même les conditions dans lesquels se trouvent leur établissement le permettent largement, eu égard au barème proposé par chaque académie.

Ainsi, le bilan de la politique des ZEP semble bien contrasté. Néanmoins, en dépit de ces critiques, l'idée est loin d'être abandonnée. Au contraire, tout porte à croire que l'espoir mis dans ces créations du début des années 1980 ne faiblit pas et que cette politique, si elle est corrigée, améliorée avec le temps et les évaluations des différents inspecteurs et sociologues, pourra enfin porter ses fruits. Le rapport de Catherine Moisan et de Jacky Simon conclut sur des recommandations propres à améliorer l'efficacité de cette politique. A défaut de nous prononcer sur sa réelle efficacité de manière tranchée, rappelons ces recommandations qui doivent rendre ces zones plus efficaces et leur permettre de participer à l'effort de démocratisation de l'école : un message politique fort doit accompagner cette politique ; la communication et les échanges doivent être développés pour sortir les ZEP de l'isolement et

---

<sup>1</sup> BOULLIER Dominique, « Une expérience d'entraide scolaire à Rennes : différer l'échec ? », *Sauvegarde de l'enfance*, N°4, 1984.

<sup>2</sup> BOUVEAU Patrick, ROCHEX Yves, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* page 79.

de l'image négative qu'elles donnent parfois ; la définition des zones doit être révisée régulièrement et de manière souple ; leur taille doit être humaine ; l'« effet-ghetto » doit être jugulé ; les actions menées doivent être évaluées ; un pilotage doit être assuré à tous les niveaux (notons qu'au niveau national, toutes les tentatives qui visaient à installer la structure de pilotage au niveau de l'Administration centrale ont échoué dans le passé <sup>1</sup>) ; les projets doivent être ciblés, centrés sur les apprentissages ; la scolarisation à deux ans doit être généralisée ; des initiatives en direction des familles doivent être prises. Ces recommandations s'appuient sur une étude des conditions qui font que certaines ZEP réussissent ou ont mieux réussi que d'autres. Il convient néanmoins de nous interroger quant à la possibilité de leur réelle mise en oeuvre. Mais il faut être tout aussi vigilant à l'égard d'une condamnation brutale de cette politique que l'on ne juge pas « efficace ». Car l'efficacité, si elle peut être un critère permettant d'apprécier la nécessité de perpétuer une action, comporte aussi ses limites. Un simple dialogue avec des enseignants qui travaillent dans des conditions difficiles, avec des classes de 25 élèves, nous enseigne que la disparition des ZEP signifierait pour eux la fin de la limite du nombre d'élèves par classes et par conséquent une augmentation des effectifs difficilement gérable. Il s'agit probablement d'une question de confort. Néanmoins, une bonne gestion ne se doit-elle pas d'envisager, dans un même temps, ces deux composantes que sont l'efficacité et des conditions de travail convenables ?

## Les réformes de l'enseignement secondaire : leurs incidences sur l'ensemble du système éducatif

Claude Thélot et Louis-André Vallet<sup>2</sup> montrent que de 1908 à 1972, on remarque une certaine réduction des inégalités devant l'école. Ils privilégient dans leur travaux le critère de l'accès à un certain niveau de diplôme. Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer<sup>3</sup> montrent, pour leur part, qu'une fois généralisé l'accès au collège, les parcours scolaires restent, avec constance, socialement sélectifs et différenciés après la classe de troisième. Elles concluent à un déplacement des inégalités.

---

<sup>1</sup> MOISAN Catherine, SIMON Jacky, *op. cit.* page 95.

<sup>2</sup> THELOT Claude, VALLET Louis-André, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et statistique*, 334, N°4, 2000.

<sup>3</sup> DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Annick, « La démocratisation de l'enseignement en France : polémique autour d'une question d'actualité », *Population* N°1, 2000.

Ainsi, selon le critère choisi, les différentes études conduisent à des interprétations différentes du processus de démocratisation. Nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement sur les problèmes que posent ces approches différentes. Notons pour l'instant que si elles peuvent être considérées comme complémentaires, elles posent problème dès lors qu'il s'agit de statuer définitivement sur les effets des réformes. Il semble que l'approche de Pierre Merle<sup>1</sup> peut venir préciser ou compléter ces évaluations divergentes.

En analysant les évolutions des durées de scolarisation des 10% des élèves les plus scolarisés et les moins scolarisés, Pierre Merle contourne le problème évoqué. Il aborde la question de la démocratisation à partir de l'étude de l'allongement des durées de scolarisation. A qui cette évolution générale des scolarités a-t-elle davantage profité ?

En utilisant des déciles, D1, D2...D9 qui sont des variables au-dessous desquelles se classent les 10%, 20%...90% des éléments de la distribution statistique, le sociologue montre comment chacun des déciles a progressé entre 1988 et 1998. Le décile D1 correspond aux 10% des élèves qui sortent du système éducatif le plus tôt, le décile D9 correspond aux 10% d'élèves qui quittent ce système le plus tard. Il mesure en fait par l'âge auquel les élèves quittent l'école, la durée de leur scolarité. Deux conclusions émergent de cette étude.

La première tient au fait que les durées de scolarisation augmentent pour chaque décile sur la période donnée. Ces évolutions montrent que la tendance séculaire de l'allongement des scolarités se poursuit de 1988 à 1998. L'éducation considérée comme un bien, dont la valeur est mesurée en terme d'années d'études, continue à se diffuser sur la période considérée.

La seconde conclusion est différente. Sur la période considérée, la comparaison des durées de scolarisation pour chaque décile montre que l'augmentation de la durée de scolarisation des quatre premiers déciles est inférieure à celle qui caractérise les quatre déciles supérieurs. Les 40% d'élèves qui quittaient l'école le plus tôt voient leur durée de scolarisation augmenter de 1,1 année. En revanche, les 40% d'élèves qui quittaient l'école le plus tard voient leur durée de scolarisation augmenter de 2,2 années. En d'autres termes, l'écart entre les élèves dont la durée de scolarisation est la plus brève et ceux dont la durée est la plus longue s'est accru. L'écart entre les 10% les moins scolarisés et les 10% les plus scolarisés s'est accru d'une année, passant de 6,9 à 7,9 années.

Certes, ces élèves qui sont les plus scolarisés ne le sont plus dans le secondaire et ils échappent en partie au cadre de notre travail. Néanmoins, la limitation de cette étude à

---

<sup>1</sup> MERLE Pierre, 2002, *op. cit.*

l'enseignement secondaire ne peut le couper de sa place dans l'ensemble du système éducatif qui s'étend bien entendu de l'enseignement spécialisé aux grandes écoles. Il apparaît nécessaire de ce point de vue de rappeler quelques données à l'égard du devenir des élèves qui transitent par ce niveau secondaire. Il faut alors à ce sujet noter un « embourgeoisement » des formations les plus recherchées telles que les CPGE ( Classes préparatoires aux grandes écoles ) et une « prolétarianisation » des formations les plus courtes telles que le BEP<sup>1</sup>.

Ces travaux de Pierre Merle conduisent à une autre conclusion qui concerne la répartition des dépenses éducatives : « En terme de redistribution, qu'il s'agisse du nombre d'années de formation ou de leur équivalent monétaire, les données recueillies établissent nettement la redistribution négative réalisée par les dépenses éducatives : de 1986 à 1999, les 10% des élèves les moins scolarisés perçoivent sous la forme d'un surcroît de formation, l'équivalent d'un capital supplémentaire variant de 2 850 F à 165 300 F alors que les 10% des élèves les plus scolarisés perçoivent un capital supplémentaire de 254 600 F à 438 600F. Sur la période l'écart s'est donc sensiblement creusé entre les plus scolarisés et les moins scolarisés »<sup>2</sup>. Pierre Merle conclut donc que « sur les dix dernières années du XXème siècle, le développement de la scolarisation est marqué par un accroissement sensible des efforts éducatifs de la nation en faveur des élèves, fréquemment d'origine aisée, dont les scolarités sont les plus longues et un délaissement relatif des élèves les moins scolarisés, majoritairement d'origine modeste. Une telle dynamique de répartition n'est évidemment guère conciliable avec la diminution des écarts d'instruction et plus largement avec la démocratisation du système d'enseignement, compte tenu de la stabilité du recrutement social des formations longues et courtes »<sup>3</sup>.

## Conclusion

Au cours de cette analyse des effets des décisions, nous avons tenté d'observer dans quelle mesure l'objectif de démocratisation qualitative était atteint, comment les décisions prises au cours de ces deux septennats pouvaient concourir à le concrétiser.

Nous avons étudié la manière dont le traitement de la question de la laïcité pouvait rendre compte de cette volonté de mettre en œuvre une démocratisation qualitative. Il nous a semblé plus rationnel de dégager différents sens de cette formule générique de laïcité. En

---

<sup>1</sup> MERLE Pierre, 2002, *op. cit.* page 77.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 91.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 90.

dépit de nombreuses études qui montrent que la laïcité s'est « ouverte », il nous paraissait indispensable, du point de vue de notre sujet, d'opérer des distinctions entre d'une part, la « question du foulard » qui relève du respect des particularités culturelles ou culturelles et d'autre part, les rapports entre l'Etat et les établissements privés qui relèvent davantage de l'incursion du principe de liberté dans la gestion du service public d'éducation. La raison de cette distinction tient évidemment aux incidences que ces deux questions ont sur le processus de démocratisation qualitative.

En ce qui concerne la question du « foulard », on peut admettre que l'exclusion *a priori* d'élèves va à l'encontre d'une égalité des chances de réussite. Or, étant donné l'importance de la fonction d'insertion sociale et professionnelle de l'école, on peut estimer que les ministres, à l'exception de François Bayrou qui a l'attitude la plus radicale à l'égard de ce problème, ont eu tendance à laisser les particularités s'exprimer, pour ne pas exclure *a priori* ces élèves, dès lors qu'ils ne troublaient pas l'ordre public. Les décisions prises semblent donc en adéquation avec cet objectif de démocratisation qualitative. Cependant, il ne s'agit que d'un pari. Les sciences de ce point de vue ne peuvent mesurer les effets de ce que certains condamnent comme un recul de la laïcité.

En ce qui concerne le maintien de deux secteurs d'éducation, l'un privé et l'autre public, le problème se pose différemment. Il convient de statuer sur la participation de ce double système au processus de démocratisation qualitative. La réponse est pour le moins ambiguë. Nous ne reviendrons pas dans cette conclusion sur le contexte qui n'est pas toujours favorable à l'enseignement public. Nous nous limiterons à observer l'évolution du point de vue des sciences sur cette question. Au début des années 1980, quelques études sociologiques, notamment celles de Robert Ballion<sup>1</sup>, manifestent à l'évidence une croyance dans la rationalité de l'acteur. L'individualisme méthodologique triomphe, faisant de tout acteur un stratège ou un consommateur éclairé. De ce point de vue, le secteur privé peut constituer une alternative à un secteur public que de nombreux autres sociologues considèrent comme inégalitaire, favorisant les catégories sociales les plus élevées. Les travaux de Gabriel Langouët et d'Alain Léger<sup>2</sup> s'inscrivent dans cette perspective. Le secteur public fait moins bien que le secteur privé en ce qui concerne les enfants d'ouvriers. Cependant, ces deux auteurs remettent fortement en question ce postulat de la rationalité de l'acteur. En montrant que la plus grande partie des usagers du secteur privé utilisent celui-ci en alternance avec le secteur public et ne sont pas majoritairement des usagers fidèles, ils dévoilent la présence de

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, 1982, *op. cit.*

<sup>2</sup> LANGOUËT Gabriel, LEGER Alain, 1994, *op. cit.*

stratégies qui dépassent les motivations religieuses. Mais surtout, ils mettent en évidence le fait que la qualité de stratège est socialement différenciée. Les acteurs ne sont pas également rationnels. Les plus rationnels appartenant aux classes favorisées socialement. Ce qui pose la question sous un angle différent et qui conduit à admettre que cette liberté accordée aux parents d'élèves par le maintien d'un système privé joue en faveur des milieux les plus aisés.

Il s'agit là d'un principe de liberté qui triomphe et qui dessert les milieux les plus défavorisés. Cela d'autant plus que les établissements publics sont soumis, dans le cadre de leur autonomie grandissante et de la désectorisation, à la concurrence des établissements privés mais aussi à celle de leurs pairs. Les décisions relatives à l'autonomie des établissements et à la désectorisation qui se succèdent au cours de ces quinze années aggravent une situation qui était déjà préoccupante. Des écarts se creusent entre les établissements. Ce qui fait dire ultérieurement à Robert Ballion<sup>1</sup>, en 1987, que l'Etat, en se désengageant, laisse se propager des inégalités sociales face à l'école. Cette expérience d'autonomie des établissements couplée à une désectorisation constitue donc un des principaux obstacles à la démocratisation qualitative.

Ceci est perceptible au niveau des collèges et des lycées. En effet, les recherches actuelles qui portent sur l'efficacité et l'équité des collèges tendent à montrer que leur recrutement social est fondamental du point de vue de la démocratisation qualitative. Ce sont les collèges qui présentent une certaine mixité sociale dans leur recrutement qui sont les plus démocratiques, en ce sens qu'ils creusent moins d'écarts entre les élèves les meilleurs, la plupart du temps issus des milieux favorisés, et ceux qui sont le plus en difficulté, la plupart du temps issus des milieux défavorisés. Il en va de même au niveau de la composition des classes. Les classes hétérogènes sont celles qui permettent de moins creuser d'écart entre les élèves. De toute évidence, cela met en cause le bien-fondé du retour de l'option latin dès la classe de cinquième, sur l'initiative de François Bayrou. Mais cela remet aussi en question l'attitude de bon nombre de chefs d'établissement qui, en situation de concurrence, sont tenus de mener une politique attractive afin d'attirer des publics susceptibles de relever le recrutement social de leur établissement. Il semble donc que la situation des collèges du point de vue de la démocratisation qualitative ne se soit pas améliorée. Si quasiment tous les élèves désormais suivent un cursus complet au collège jusqu'en classe de troisième et ne sont plus placés dans des classes de relégation – on peut évidemment émettre des doutes quant à l'existence des classes de quatrième aide et soutien et de troisièmes d'insertion et

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, 1987, *op. cit.*

technologiques -, ils progressent différemment en fonction de la classe et de l'établissement dans lesquels ils sont scolarisés. Cette appréhension du problème remet en cause le processus de démocratisation qualitative : il semble qu'il n'ait pas été atteint au collège en dépit d'apparences parfois trompeuses.

La situation du lycée est dans une certaine mesure comparable. Le pourcentage d'élèves au niveau du baccalauréat a augmenté en quinze ans, passant de 35% à 64% d'une classe d'âge. Cependant, les différents types de baccalauréats, généraux, technologiques et professionnels opèrent des classements sociaux. De même, en ce qui concerne les baccalauréats généraux, la fréquentation des voies reproduit la hiérarchie sociale. De surcroît, l'augmentation du pourcentage d'élèves au niveau du baccalauréat est essentiellement liée à la progression des baccalauréats professionnels. Ce qui peut nous amener à deux interprétations opposées : faut-il considérer qu'une dignité est redonnée à la formation ouvrière ou alors que les baccalauréats professionnels, étant typés socialement, ne permettent pas de conduire véritablement à une démocratisation qualitative ? Force est de constater que le lien entre la filière fréquentée et l'origine sociale ne s'est pas distendu et que, de ce point de vue, la démocratisation qualitative n'a pas eu lieu.

En ce qui concerne les baccalauréats généraux et technologiques, la réforme engagée par Lionel Jospin qui visait la création d'une seconde indifférenciée et envisageait de mettre un terme aux possibilités de distinction qu'offraient les options langues anciennes, a échoué. L'orientation a bien lieu en classe de seconde, les élèves peuvent se diriger vers la voie technologique ou vers la voie générale. Or, ces voies étant aussi socialement typées, il semble difficile de conclure à une démocratisation qualitative. On peut toutefois considérer, à l'instar du SNES, que les voies de diversification, à ce stade de la scolarité, sont des atouts qui permettent de prendre en compte la diversité des goûts et aptitudes. En revanche, les options langues anciennes contribuent à rassembler les bons élèves, creusant ainsi des écarts entre les meilleurs et ceux qui sont le plus en difficulté. Ces options d'ailleurs se révèlent être davantage des moyens qui permettent de se trouver dans une bonne classe qu'un lieu d'expression d'aptitudes ou de vocation de certains élèves.

Au final, il semble bien que les transformations du lycée, en dépit de l'augmentation du nombre de bacheliers, laissent subsister des inégalités. L'origine sociale et la voie fréquentée entretiennent encore des liens étroits. Les stratégies mises en œuvre par les milieux les plus favorisés continuent de se déployer. L'objectif de démocratisation qualitative n'est pas atteint.



La politique de « discrimination positive », très emblématique de la nouvelle politique de gauche au début des années 1980, est poursuivie avec plus ou moins de détermination par les ministres qui ont succédé à Alain Savary. Des doutes subsistent quant à son efficacité. Tout d'abord, cette politique est difficile à évaluer d'un point de vue général. La large déconcentration de cette opération, l'intervention de différents ministères, des divers acteurs locaux induisent des différences dans le traitement du problème des établissements situés dans des zones défavorisées. Les finalités prêtées à ces ZEP divergent : elles sont tantôt considérées comme des laboratoires, tantôt comme des moyens d'intégration d'une population exclue des bénéfices de la croissance du pays. Ce qui fait que certaines appréciations restent globales. Les plus optimistes d'entre elles nous conduisent à admettre que les ZEP ont permis aux établissements qui bénéficiaient de ce label de ne pas voir leurs résultats s'affaïssir, alors que la situation sociale et économique des quartiers dans lesquelles elles étaient mises en place se dégradait. En revanche, les évaluations plus ciblées sont plus réservées. En ce qui concerne les acquis scolaires, rien ne prouve que les élèves scolarisés en ZEP aient tiré des bénéfices de cette discrimination positive. Au contraire, il semblerait même, qu'à niveau de départ égal, les moins bons élèves progresseraient davantage s'ils étaient scolarisés dans des établissements « normaux », ne bénéficiant pas de mesures particulières.

Ainsi, l'efficacité réelle de cette politique demeure incertaine. Pourtant les recommandations des Inspections générales invitent à prendre en compte ce qui a en effet bien fonctionné dans ces ZEP et à perfectionner un dispositif jugé potentiellement efficace. Dans la mesure où il serait corrigé, il pourrait probablement porter ses fruits. Sa prolongation garantirait un cadre de travail convenable pour les enseignants. Cette dernière considération n'étant pas, il faut le remarquer, un souci apparent dans les travaux portant sur l'efficacité des établissements.

Toutes ces analyses conduisent à des conclusions relativement pessimistes quant à l'atteinte de l'objectif de démocratisation qualitative. Il convient toutefois de les nuancer. Nous avons en effet observé que certains chercheurs semblaient plus optimistes que d'autres. Deux facteurs peuvent expliquer cette différence de point de vue : d'une part, les chercheurs obtiennent des résultats différents parce qu'ils utilisent des méthodes différentes, d'autre part, quand ils aboutissent aux mêmes résultats, les interprétations qu'ils nous livrent peuvent être divergentes. Il faut mentionner, à cet égard, le travail de Claude Thélot et de Louis-André Vallet<sup>1</sup> qui conduit à une conclusion plus optimiste.

---

<sup>1</sup> THELOT Claude, VALLET Louis-André, 2000, *op. cit.*

Les deux auteurs travaillant sur une période qui s'étend de 1908 à 1972 montrent en effet que les origines sociales ont de moins en moins d'incidence sur les inégalités à l'école. Leur argumentation repose sur le fait que l'allongement général des scolarités a aussi profité aux milieux les plus défavorisés : « Les enfants d'ouvriers scolairement pourvus constituent désormais, pour l'enseignement supérieur, l'un des trois viviers les plus importants, ce qui n'était pas le cas auparavant »<sup>1</sup>. Cependant, il faut remarquer qu'il ne s'agit que d'une tendance, les inégalités se réduisent, mais persistent. Par ailleurs, le niveau atteint constitue un indicateur discutable, dénoncés entre autres par Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer<sup>2</sup>. En effet, le niveau atteint augmente, mais les inégalités se déplacent. Un « élargissement social de l'entrée en sixième » est incontestable. Mais l'accès en seconde et l'obtention du baccalauréat restent marqués par des inégalités sociales *grosso modo* stables entre les enfants de cadres et d'ouvriers. Plus généralement, les deux sociologues concluent à un déplacement des inégalités des carrières scolaires du premier vers le second cycle. Pierre Merle<sup>3</sup>, en proposant une analyse « par déciles », semble d'ailleurs porter un regard aussi pessimiste sur ce processus de démocratisation. En montrant que, dans les dix dernières années, l'augmentation de la durée de scolarisation a été plus importante pour les élèves issus des milieux les plus favorisés que pour les élèves issus des milieux populaires, il conclut que l'effort de l'Etat a surtout profité aux premiers.

Il conviendrait d'ailleurs de s'arrêter un instant sur l'analyse de Pierre Merle relative à l'effort consenti par l'Etat, au cours de ces vingt dernières années, en matière de dépenses éducatives. Ses conclusions nous amènent à constater que l'Etat a dépensé davantage pour les élèves issus des milieux les plus favorisés. Pourtant la politique de « discrimination positive » mise en œuvre au début de ces deux septennats, relancée à plusieurs reprises, constituait un effort en faveur des publics les plus défavorisés : dans les ZEP, le nombre d'élèves par classe est généralement réduit à 25, les enseignants bénéficient d'avantages en matières de rémunération. Par ailleurs, Lionel Jospin, dans son « plan d'urgence pour les lycées », a débloqué un certain nombre de crédits afin de faire face à la situation dans laquelle certains établissements et certains élèves se trouvaient. Que révèle alors cette analyse de Pierre Merle ? Doit-on penser que les efforts budgétaires consentis en faveur des milieux les plus défavorisés n'ont pas été suffisants ou faut-il admettre que les élèves qui ont bénéficié de ces

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 31.

<sup>2</sup> DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Annick, 2000, *op. cit.*

<sup>3</sup> MERLE Pierre, 2002, *op. cit.*

aides en collège ou en lycée en ont tiré profit et de ce fait, sont comptabilisés dans des déciles plus élevés ?

Il nous est difficile de répondre à ces questions. Cependant, même en admettant que certains élèves issus des milieux défavorisés aient pu bénéficier de la discrimination positive et quitter les déciles des moins scolarisés - par conséquent des moins aidés par l'Etat -, il apparaît qu'un dernier carré de la population ne tire pas de bénéfice de l'augmentation des dépenses éducatives. Ce qui peut nous conduire à une conclusion relativement négative. Probablement les aides ont-elles montré leurs limites d'un point de vue qualitatif. Elles doivent se renouveler, se concentrer sur d'autres moyens à mettre en œuvre, afin de prolonger ces premières tentatives visant à circonscrire l'échec scolaire et la relégation dans certaines filières. De plus, il semble que l'effort consenti en faveur des plus défavorisés soit encore insuffisant d'un point de vue quantitatif. En dépit des attentes que l'on peut avoir des formations, il faudrait reconnaître et accepter que certaines d'entre elles sont plus coûteuses que d'autres en raison de leur utilité sociale, mais aussi parce qu'elles répondent à une volonté de compenser des inégalités. Or, dans les faits, on peut constater que les milieux les plus favorisés utilisent davantage l'argent public que les milieux défavorisés. Si la volonté de réduire les inégalités sociales est présente, elle doit engager à rééquilibrer cette distribution des dépenses éducatives entre les formations les plus populaires et les formations les plus prestigieuses.

A l'issue de cette analyse, nous nous rangeons donc au côté des nombreux sociologues pour lesquels l'objectif de démocratisation qualitative n'a pas été atteint. Les effets des décisions ont été moindres du point de vue de la réduction des déterminismes sociaux dans la réussite scolaire ou dans la fréquentation de certaines filières.

## Les causes des dysfonctionnements : quelles interprétations ?

Dans le second temps de cette partie, nous allons proposer une relecture, au regard de l'histoire politique que nous avons tenté d'élaborer, des causes des dysfonctionnements du système éducatif couramment évoquées. Il apparaît nécessaire de confronter cette histoire politique à différentes théories ou hypothèses qui présentent des interprétations diverses des causes de cet échec de la démocratisation de l'enseignement secondaire.

Il faut noter que de nombreuses explications tentent, au-delà des constats d'échec de certaines actions, d'appréhender de manière plus théorique les raisons pour lesquelles la démocratisation n'a pas eu lieu. Elles envisagent des causes plus structurelles en créant des modèles explicatifs qui peuvent rendre compte des dysfonctionnements. Nous allons éprouver le pouvoir explicatif de chacune de ces théories ou hypothèses et en mesurer les limites en nous référant à l'étude que nous venons de mener. Dans le même temps, cette confrontation devrait permettre de faire émerger le point de vue d'une histoire politique dans un vaste champ explicatif des causes de dysfonctionnement du système éducatif. Il nous semble qu'une histoire politique est susceptible de s'intégrer et de trouver sa place dans le champ des sciences de l'éducation, tout en interrogeant les propositions des disciplines qui le constituent.

Il s'agira donc de questionner successivement les théories et hypothèses suivantes : les deux théories fondatrices des recherches sociologiques contemporaines françaises, celle de Pierre Bourdieu et celle de Raymond Boudon ; l'hypothèse selon laquelle la discontinuité des actions des ministres successifs serait la source de nombreuses incohérences ; celle selon laquelle la part des références scientifiques dans les processus décisionnels serait trop faible, laissant l'idéologie guider les débats ; le postulat d'une histoire sociale qui rendrait les classes moyennes responsables du désintérêt dont sont victimes les classes populaires et enfin la proposition d'une implication majeure des gouvernants dans l'échec du processus global de démocratisation.

## Limites des théories fondatrices

### *La reproduction*

Nous avons mentionné dans notre introduction, parmi les modèles exogènes qui permettaient d'expliquer l'évolution de l'école, la théorie de Pierre Bourdieu<sup>1</sup>. Celle-ci d'inspiration marxiste, parce qu'elle reconnaît l'existence de classes et de rapports de domination entre ces classes, renouvelle ou prolonge cependant les données fondamentales du marxisme, car elle montre que les modalités de domination ne sont pas seulement de nature économique mais aussi symbolique. Les travaux de Basil Bernstein<sup>2</sup> relatifs aux codes sociolinguistiques propres à chaque groupe social ont été sollicités en ce sens. Les savoir-dire, savoir-faire et savoir-être propres aux élites constituent des modes de reconnaissance sociale qui sont au fondement des verdicts scolaires, tout particulièrement dans les épreuves orales des concours et examens dans lesquels l'élocution est déterminante. Le style et la manière sont des critères de jugement sociaux plus ou moins conscients des examinateurs. La non reconnaissance des différences sociales et des spécificités de la culture scolaire permet au système d'enseignement de transformer des inégalités sociales en inégalités d'apparence scolaire.

Ces observations ont parfois débouché sur des tentatives de correction du système éducatif, notamment de l'enseignement secondaire. Il est possible de remarquer que des modifications dans le sens d'une reconnaissance d'autres formes de culture ont été éprouvées. Même le SNES, que nous avons classé parmi les tenants des savoirs, tente de promouvoir d'autres cultures que celles qui sont traditionnellement dispensées dans l'enseignement secondaire général. Il soutient la création d'une véritable culture technologique, mais sous certaines conditions, notamment l'exigence du traitement didactique de cette culture. La constitution de ces savoirs technologiques doit être rigoureusement fondée et dépasser les simples réflexions pédagogiques. Ses revendications n'ont pas abouti ou ont eu des répercussions, somme toute, relatives. La création de secondes technologiques a vu le jour. Mais nous avons constaté qu'elles restaient des classes largement fréquentées par les élèves issus des milieux populaires. La reconnaissance d'une culture *a priori* plus assimilable par les

---

<sup>1</sup> BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Paris, Editions de minuit, 1970.

<sup>2</sup> BERSTEIN Basil, 1975, *op. cit.*

élèves des milieux défavorisés n'a pas véritablement conduit à une démocratisation qualitative.

D'autres mesures allant dans ce sens ont été prises, contre lesquelles ce syndicat s'est par ailleurs élevé. Notamment la suppression de la physique en classe de sixième, jugée trop abstraite et remplacée par la technologie, faisant moins appel aux capacités d'abstraction que l'on juge plus faibles chez les enfants issus de milieux plus populaires. Cependant, cette mesure qui tend à anoblir une culture plus populaire, est ponctuelle et l'on envisage difficilement qu'il soit possible de supprimer toutes les cultures dites bourgeoises pour laisser place à des cultures dites populaires. Même si cela a été proposé dans le plan socialiste pour l'éducation<sup>1</sup>, les intentions en ce sens ont rencontré certaines résistances. La priorité du local sur le national, du concret sur l'abstrait n'ont pu s'imposer dans la redéfinition des contenus d'enseignement. Force est de constater que les actions qui s'inspiraient d'une telle dénonciation de la culture dominante, n'ont pas permis de mettre un terme à la fonction reproductrice de l'école.

Cela ne signifie pas évidemment que la théorie de la reproduction n'est pas valide. Qui pourrait avoir la prétention de renier de tels fondements ? Cette théorie est d'ailleurs confirmée par l'absence persistante de mobilité sociale tout au long de ces quarante dernières années : la position sociale des enfants demeure fortement liée à celle du père<sup>2</sup>, de même que leur niveau d'étude<sup>3</sup>. Il s'agit simplement de reconnaître que cette théorie n'est pas opérationnelle ou l'est difficilement. Elle n'a pas permis de sortir de l'impasse qu'elle dénonce, de substituer à la culture « bourgeoise » une culture plus « populaire ». Les quelques mesures qui ont tenté d'intégrer ces constats, la création des classes technologiques, la création du baccalauréat professionnel et la mise en place de la technologie au collège ont été suivies d'effets pervers ou ont été trop ponctuelles pour permettre de mener à bien l'objectif de démocratisation qualitative.

Par ailleurs, le fait que cette théorie repose sur l'idée d'une domination culturelle n'est pas sans poser problème dès lors qu'elle entre dans les discours courants. Il faut reconnaître que, dans cette théorie, c'est essentiellement la culture qui est le vecteur de cette domination, parce qu'elle est bourgeoise et qu'elle continue à permettre aux classes sociales dominantes de se reproduire et de légitimer cette reproduction par l'institution scolaire. Or

---

<sup>1</sup> MEXANDEAU Louis, QUILLIOT Roger, *op. cit.*

<sup>2</sup> VALLET Louis André, « Quarante années de mobilité sociale en France », *Revue française de sociologie*, XL, 1, 1995, pages 5 à 65.

<sup>3</sup> DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Anne, « La démocratisation de l'enseignement en France : polémique autour d'une question d'actualité », *Population* N° 1, 2000, pages 51 à 80.

cette approche, difficilement contestable dans ses fondements, dès lors qu'elle se vulgarise, a tendance à figer la réalité. Ne peut-on pas considérer que cette théorie, en investissant les discours courants, a contribué à consacrer la notion de « handicap social » ? Partant du principe que les élèves issus des milieux populaires sont initialement défavorisés, certains enseignants, plus ou moins consciemment, n'en deviennent-ils pas moins exigeants vis-à-vis de ces élèves ? Or, comme nous l'avons montré précédemment, cette attitude contribue à renforcer ou à creuser les écarts entre les élèves en difficulté, généralement issus de milieux populaires et les « bons » élèves, généralement issus de milieux favorisés.

De surcroît, il apparaît que cette théorie n'a pas été sans effet sur les travaux scientifiques de ces dernières années. Elle a probablement occulté d'autres recherches. Les chercheurs, trop conscients de l'existence des déterminismes sociaux, ne se sont penchés que tardivement en France, sur la plus-value que peuvent apporter certains établissements ou certains enseignants, sous certaines conditions. Nous avons mentionné, dans notre étude des collèges notamment, la reconnaissance par certains chercheurs, depuis les années 1990, de la part du rôle de l'établissement ou de l'enseignant dans la réussite des élèves. A notre connaissance, il faut attendre 1993 pour qu'une recherche de grande ampleur prenne pour objet d'étude l'effet des collèges sur les apprentissages des élèves. Il s'agit de la recherche d'Aletta Grisay<sup>1</sup> qui porte sur cent collèges et huit mille élèves. En dépit des critiques qui peuvent porter sur les interprétations libérales de ces données – que nous développerons ultérieurement -, il faut reconnaître qu'elles permettent de dégager des perspectives nouvelles pour tendre vers l'objectif de démocratisation qualitative.

Ainsi, l'histoire politique entretient des relations étroites avec cette théorie de la reproduction. Cette histoire permet, dans une certaine mesure, de mettre en lumière les raisons pour lesquelles l'avènement d'une culture populaire n'a pas eu les effets attendus. Malgré les prises de position du SNES en faveur d'une culture populaire plus exigeante, la manière dont cette dernière a été intégrée dans les contenus d'enseignement, par exemple grâce à la création des classes de troisième technologique ou à la création des baccalauréats professionnels, n'a pas permis de mettre un terme aux déterminismes sociaux dans l'orientation des élèves. On peut d'ailleurs noter que le SNES n'a pas toujours été cohérent à cet égard. Son opposition à la substitution de la technologie à la physique en classe de sixième est, de ce point de vue, difficilement compréhensible. Telle est en tout cas la conclusion à laquelle nous a conduit l'histoire politique que nous avons tenté de mener.

---

<sup>1</sup> GRISAY Aletta, 1997, *op. cit.*

Remarquons donc que cette histoire utilise les données de la théorie de la reproduction afin d'appréhender les positions des différents protagonistes de la décision. Cette théorie permet de leur donner un sens. Elle se révèle fondamentale pour la constitution d'une histoire politique.

Néanmoins, une histoire politique se doit aussi de remettre partiellement en cause cette théorie dès lors qu'elle constate ses limites, notamment concernant son utilisation à des fins pratiques. Cette théorie s'est aussi constituée en obstacle à la démocratisation, d'une part parce qu'elle aurait consacré la notion de « handicap social », conduisant les enseignants à une attitude fataliste face à l'échec scolaire, d'autre part parce qu'elle aurait occulté la place que l'on doit accorder à certains facteurs influençant la réussite des élèves, notamment la plus-value apportée par certains établissements et enseignants,.

Cependant, comme nous aurons l'occasion de le montrer ultérieurement, en refusant de se mettre au service d'un certain pragmatisme, la théorie de la reproduction permet toujours d'aborder les problèmes de l'éducation dans une perspective qui ne se limite pas à l'expertise mais qui peut prétendre au statut scientifique. En effet, sa fonction critique lui évite d'avoir à trancher en faveur de certains principes de justice qui, au nom du pragmatisme, conduisent à une focalisation sur les causes les plus apparentes des dysfonctionnements du système éducatif, au détriment d'une recherche plus globale et peut-être plus complexe.

### *La responsabilité des usagers*

A cette théorie, on oppose généralement celle de Raymond Boudon<sup>1</sup>. Alors que la théorie de la reproduction repose sur la reconnaissance d'un certain déterminisme et sur l'existence de classes sociales, l'explication individualiste des inégalités suppose l'existence d'acteurs qui effectuent des choix rationnels, mettant en place des stratégies scolaires. Elle ne considère pas l'existence de classes sociales, la domination symbolique et l'arbitraire culturel comme étant des causes essentielles des dysfonctionnements du système éducatif. Raymond Boudon attribue un rôle à ce système dans la mobilité sociale, mais ce rôle est envisagé sous un angle différent. Il dénonce la croyance dans ce pouvoir absolu du système éducatif à œuvrer en faveur de la mobilité sociale : « L'égalitarisme ne serait sans doute pas devenu le principe dominant des politiques d'éducation si ceux qui les ont mises en œuvre n'avaient pas partagé l'idée reçue selon laquelle, en égalisant les chances devant l'éducation, on égalise par

---

<sup>1</sup> BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.  
BOUDON Raymond, *La logique du social*, Paris, Hachette, 1979.



là même les chances devant la vie [...] l'égalisation des chances scolaires peut – dans certaines conditions – n'entraîner aucune augmentation de la mobilité sociale ou le niveau d'instruction peut n'avoir qu'une influence très faible sur la mobilité de l'individu par rapport à sa famille d'origine <sup>1</sup>». Selon Raymond Boudon, l'inégalité sociale des chances scolaires résulte d'une rencontre entre des « positions sociales » et des « points de bifurcation » qui jalonnent l'institution scolaire. A chaque point de bifurcation, correspondant aux classes d'orientation, est attachée une perception différente des chances de réussite et du rendement de l'investissement éducatif selon la situation sociale de l'élève. Cette perception détermine des choix d'orientation. Marie Duru-Bellat et Alain Mingat<sup>2</sup> confirment dans leurs travaux le fait que dans les procédures d'orientation, le choix de l'élève est déterminant, même si ses résultats lui permettent d'être plus ambitieux. Il s'agit d'un phénomène d'auto sélection. On peut noter que la théorie de la reproduction permet aussi rendre compte de ce type de comportement.

Toutefois, Raymond Boudon ne propose pas les mêmes modalités d'action que Pierre Bourdieu. Il privilégie des mesures économiques permettant aux élèves d'origine modeste d'accorder moins d'importance aux coûts d'études lors de leurs choix d'orientation. L'auteur est aussi favorable à la diminution du nombre de points de bifurcation afin de limiter la sélection des élèves d'origine populaire. Notons que les mesures relatives au retardement de l'orientation dont nous avons étudié les effets dans la partie précédente vont dans ce sens. Elles montrent aussi leurs limites.

Ainsi, une histoire politique qui a abordé la manière dont les décisions ont été prises en matière d'orientation des élèves vient-elle en complément de cette théorie de Raymond Boudon. Elle éclaire les conditions dans lesquelles les décisions allant dans ce sens ont été combattues, défendues ou louées, mais elle montre aussi la limite de leurs effets. En ce sens, comme pour la théorie de la reproduction, une histoire politique utilise l'approche de Raymond Boudon pour donner du sens à des événements, en constatant parallèlement ses limites.

---

<sup>1</sup> BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances*, Paris, Pluriel, Hachette, 2001.

<sup>2</sup> DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF, 1993.

## *Conclusion*

Ces théories dominantes dans les années 1960 et 1970 continuent toujours à influencer les recherches plus contemporaines. Cependant, si les sociologues les intègrent dans leurs tentatives de modélisation de la réalité, ils semblent vouloir les dépasser. Elles étaient selon Pierre Merle « des constructions intellectuelles susceptibles de rendre compte d'une façon pertinente des données statistiques disponibles. Dans ce cadre, le déterminisme de l'agent était autant un postulat de l'analyse que la rationalité économique de l'acteur. Au cours des vingt dernières années du XXème siècle, les chercheurs ont davantage étudié le fonctionnement de la "boîte noire", c'est-à-dire de ce qui se passe concrètement pour les élèves dans les classes et les établissements »<sup>1</sup>.

Par exemple, en centrant sa recherche sur les comportements des élèves, Jean-Marie Berthelot<sup>2</sup> montre que les choix d'orientation des élèves sont dépendants d' « options inscrites dans une situation donnée » et d'un « certain nombre de ressources », si bien que les élèves, au cours des différentes étapes de l'élaboration de leurs choix, ne peuvent être réduits ni à une situation d'agents soumis à des déterminismes sociaux ni à celle d'acteurs rationnels guidés par un principe d'utilité économique. Ils sont aussi des sujets. Ce que Pierre Merle interprète en ces termes : « Au gré des refus ou des acceptations de dossiers de candidatures, les différentes projections scolaires de soi réalisées par l'élève mobilisent des mécanismes d'intégration et d'appropriation qui participent à la construction du sujet sollicitant, selon la conjoncture, telles ou telles représentations collectives liées aux figures de l'avenir et au sens de la vie »<sup>3</sup>. La construction du sens se combine selon une évolution en partie contingente au simple calcul d'utilité économique et aux déterminants sociaux. Cette approche permet alors d'expliquer les trajectoires scolaires les plus communes sans pour autant exclure les cas de « réussite paradoxale » difficilement explicable par les deux théories.

Cette problématique du sujet et des acteurs est présente dans de nombreuses recherches de la dernière décennie du XXème siècle. Ainsi, la problématique du « rapport au savoir », centrée sur l'étude de ces réussites paradoxales, permet d'interroger les conditions de

---

<sup>1</sup> MERLE Pierre, *op. cit.* page 107.

<sup>2</sup> BERTHELOT Jean-Marie, *Ecole, orientation, société*, Paris, PUF, 1993.

<sup>3</sup> MERLE Pierre, *op. cit.* page 108.

la réussite scolaire. Bernard Charlot<sup>1</sup> montre qu'un rapport instrumental aux savoirs fondé sur la seule utilité des études et de l'insertion professionnelle, favoriserait moins l'apprentissage et la réussite qu'une relation au savoir fondée sur l'intérêt intrinsèque pour les disciplines enseignées. Cette étude met en question les orientations pédagogiques qui étaient fondées sur les espoirs mis dans le projet de l'élève. Très tôt, on demandait aux élèves d'élaborer un projet scolaire en fonction du métier envisagé. « L'éducation au choix » mise en place par François Bayrou, dans la réforme des collèges, témoignait de cette ambition. Or il s'avère que cette « instrumentalisation » des enseignements aurait des effets contradictoires sur la réussite des élèves. Elle les détournerait inégalement, selon leur origine sociale, du projet et du plaisir d'apprendre.

Ces deux exemples de recherches sont représentatifs des questions soulevées actuellement qui se centrent davantage sur les élèves perçus comme des sujets. Elles intègrent les théories précédentes, mais elles s'en démarquent en observant plus précisément les comportements des individus concernés, en l'occurrence des élèves. Les recherches actuelles s'intéressent aussi à une autre catégorie d'individus, les enseignants, et aux réalités du terrain. Elles sont susceptibles d'apporter des solutions plus concrètes aux dysfonctionnements du système éducatif. Cependant, si ces recherches nouvelles tentent de dépasser les postulats d'un acteur rationnel ou d'un agent déterminé pour se centrer davantage sur l'étude du fonctionnement même de l'école, elles n'en présentent pas moins quelques inconvénients. Les limites opérationnelles que présentaient les théories fondatrices appelaient certes à ce que leurs fondements et objets d'études soient dépassés. Mais il est possible de remarquer que les recherches contemporaines, en dépit du pragmatisme qu'elles revendiquent, peinent à s'en dégager et qu'elles ne permettent pas toujours de mesurer les effets des décisions prises, ni de les réguler. Cela pour plusieurs raisons : parce qu'elles créent aussi leur propre définition des inégalités qui sont parfois en décalage par rapport aux actions mises en place, parce qu'elles ne sont pas dégagées de présupposés philosophiques ou idéologiques mais aussi parce qu'elles perdent de vue, dans une certaine mesure, les grandes fonctions, le rôle et la place de l'école dans la société. Nous développerons ultérieurement ce point de vue.

Retenons simplement pour l'instant que les théories fondatrices de la sociologie contemporaine de l'école montrent leurs limites dès lors qu'elles doivent guider la décision politique. C'est une des raisons pour lesquelles certains sociologues tentent de s'en affranchir.

---

<sup>1</sup> CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.

Elles sont néanmoins indispensables à l'élaboration d'une histoire politique qui tente de comprendre les motifs qui guident les différents protagonistes de la décision.

Ainsi, une histoire politique utilise ces théories afin de donner du sens aux positions des acteurs, mais en même temps, elle les condamne dans une certaine mesure en dénonçant leur caractère peu opératoire. Telle est la nature de la relation entre l'histoire politique et les théories fondatrices de la sociologie contemporaine française.

## Inadéquation entre le rythme de la vie politique et celui de l'école

Après avoir évoqué l'interprétation que ces deux écoles de sociologie proposent des causes de l'échec de la démocratisation de l'enseignement secondaire, nous pouvons convoquer à présent une hypothèse qui se situe dans le « lieu » du politique. Les mécanismes mis en lumière par ces théories sociologiques ayant montré leur pertinence dans l'explication de ces échecs, mais aussi leur limites, il convient d'aborder un autre aspect du fonctionnement de l'école, celui qui dépend de la vie politique. Tentons de nous pencher sur la logique du fonctionnement politique, notamment sur le rythme de la vie politique qui voit se succéder des ministres dont la fonction est d'orienter ou de réformer le système éducatif.

Il est indubitable que d'un ministre à l'autre, les orientations politiques changent. Nous avons en effet déjà mentionné que les principes qui sous-tendent les actions des ministres divergent. Leurs convictions s'appuient sur des acceptions différentes de la démocratisation. Par exemple, les ministres de droite sont plus sensibles à la liberté des usagers. La déssectorisation sous le ministère de René Monory en témoigne. La latitude qu'accorde François Bayrou aux usagers concernant la choix des options au niveau du baccalauréat traduit aussi cette inclination pour le principe de liberté. Il faut néanmoins faire certaines différences entre leurs actions. Quand François Bayrou croit peu dans l'efficacité du chef d'établissement, René Monory tend à lui confier de véritables pouvoirs. A gauche aussi, d'un ministre à l'autre, des différences sont notables. Alain Savary met en place la rénovation des collèges et Jean-Pierre Chevènement l'abandonne en dépit de ses déclarations. Lionel Jospin est partisan de restreindre la liberté du choix des options au niveau du baccalauréat, Jack Lang, quant à lui, préfère reconduire les options langues anciennes.

Ces ministres qui se succèdent, avec leur propre conception de la démocratisation et leurs convictions différentes, réorganisent bien souvent les actions de leurs prédécesseurs.

Comment alors mesurer les effets de leurs politiques ? Comment voir clair dans des décisions qui, à peine nées, disparaissent déjà ? *A priori*, cette succession de ministres qui dépend du rythme de la vie politique semble être un obstacle à une continuité pourtant nécessaire, tout au moins pour que les actions qu'ils engagent soient évaluées. Cependant, appréhender les causes de dysfonctionnement du système éducatif en ces termes reste une opération délicate qui peut conduire à certaines dérives.

Certains hommes politiques, dénonçant la discontinuité des réformes, souhaitent substituer à toute réforme négociée par le ministre, une régulation du système éducatif par la loi du marché. Le prétexte d'une succession de réformes incohérentes et inopérantes les amène à justifier et à revendiquer une politique libérale. Or les quelques effets évalués d'une telle politique ont déjà montré ses limites. Il en va ainsi des mesures concernant la déssectorisation.

Alain Madelin, en 1984, écrivait : « L'éducation de l'avenir est une éducation dirigée d'en bas, par la demande ; or la demande suppose le choix, la liberté, la concurrence, la pluralité des choix »<sup>1</sup>. Cette conception des politiques éducatives avait inspiré le programme de la droite en 1986. *La plate-forme pour gouverner ensemble* envisageait de « modifier les dispositions relatives à la sectorisation qui font obstacle à une réelle pluralité et à une réelle diversité des établissements d'enseignement »<sup>2</sup>. René Monory, pour des raisons matérielles, avait été contraint de mettre en oeuvre avec plus de prudence cette proposition. Néanmoins, si elle avait été appliquée avec plus de circonspection que prévu, son caractère peu démocratique était rapidement apparu. Les sociologues de l'éducation étaient quasi-unanimes à ce sujet.

On peut alors émettre quelques réserves au sujet de « la révolution tranquille »<sup>3</sup> défendue par quelques députés de droite. Celle-ci, envisagée comme un mode de régulation qui devrait mettre un terme à une succession de réformes incohérentes, laisse subsister bien des doutes quant aux effets qu'elle pourrait avoir sur la démocratisation qualitative.

La seconde raison pour laquelle cette critique de la discontinuité des actions des ministres est délicate à mener tient au fondement même de la démocratie. Il est bien évident que l'on ne peut sacrifier cette dernière au prétexte que les ministres mènent des politiques différentes. On ne peut abolir une alternance souhaitée, somme toute, par les citoyens en

---

<sup>1</sup> MADELIN Alain, *Pour libérer l'école*, Paris, Robert Laffont, 1984, page 39.

<sup>2</sup> RPR, UDF, *Plate-forme pour gouverner ensemble*, 16 janvier 1986.

<sup>3</sup> Cette formulation de Claude GOASGEN, porte-parole de démocratie libérale (le parti d'Alain Madelin) est extraite de l'ouvrage de LELIEVRE Claude, *Les politiques scolaires mises en examen, douze questions en débat*, Issy-les Moulineaux, ESF, 2002, page 202.

alléguant une nécessaire continuité dans les politiques éducatives. D'ailleurs, cette discontinuité interroge tout autant le rôle et le pouvoir des ministres que celui des électeurs. La marge de manœuvre d'un ministre, quand bien même il reviendrait sur les décisions de son prédécesseur, est-elle si importante ? Un ministre est-il nommé pour mettre en place une politique volontariste et novatrice ou pour répondre à la pression sociale ?

Différentes interprétations sont envisageables. Par exemple, lorsque Jean-Pierre Chevènement revient sur la politique d'Alain Savary et Jack Lang sur celle de Lionel Jospin, font-ils avant tout passer leurs convictions ou sont-ils appelés pour la circonstance ? Il faut noter que dans les deux cas évoqués, la pression sociale est extrêmement forte. Rappelons qu'à la fin du ministère d'Alain Savary, la tentative de création du SPULEN a abouti à une manifestation d'une grande ampleur et la rénovation des collèges, soutenue par l'innovation pédagogique, a fait naître des inquiétudes à droite ainsi qu'au sein de la gauche. Quant à Jack Lang, nous avons remarqué qu'il agit dans un climat de forte contestation, les propositions de Lionel Jospin relatives à la réforme du baccalauréat ont occasionné de nombreuses manifestations de mécontentement, tant parmi les usagers que parmi quelques intellectuels de renom. Ces ministres, Jean-Pierre Chevènement et Jack Lang, semblent appelés pour mettre un terme à une réforme qui ne recueille pas un assentiment massif. Certes, ils soutiennent des principes différents de ceux de leurs prédécesseurs. Jean-Pierre Chevènement s'est déjà manifesté quant à ses options centralisatrices. Quelques mois avant la chute d'Alain Savary, la création du club « République moderne », animé par Philippe Barret, a déjà préparé une sortie de secours, plaçant le futur ministre en rupture avec la position de son prédécesseur. Jack Lang, quant à lui, s'est souvent révélé être un homme capable de concilier les tendances les plus opposées. Depuis 1981, n'a-t-il pas occupé des fonctions ministérielles à chaque fois qu'un gouvernement de gauche était au pouvoir ou succédait à un autre gouvernement de gauche ? De surcroît, ses options par rapport à la culture, notamment sa grande ouverture d'esprit, incitent à penser qu'il pourra être l'homme de la réconciliation. Il faut donc prendre en compte ces deux hypothèses et admettre qu'elles sont compatibles : ces ministres ont initialement des positions différentes de leur prédécesseur, mais ils sont aussi appelés à leur succéder parce qu'ils correspondent mieux à ce que paraissent être les exigences du moment.

De ce point de vue, Jean-Pierre Chevènement et Jack Lang apparaissent comme des « ministres pacificateurs » alors que les deux autres ministres, Alain Savary et Lionel Jospin pourraient être qualifiés de « ministres inaugurateurs », parce qu'ils tentent d'entrer en rupture avec un fonctionnement ancré dans les mœurs. Certes, cette classification ne présume en rien de la manière dont ils prennent leurs décisions. Nous proposerons ultérieurement d'autres

possibilités de classification, notamment en rapport avec l'usage qu'ils font des données scientifiques et de leur capacité à intégrer les avis des différents protagonistes de la décision. Mais en ce qui concerne leur accession à la fonction de ministre et à la lecture de certaines de leurs actions, ces qualificatifs peuvent s'avérer pertinents. Jack Lang et Jean-Pierre Chevènement apparaissent comme des hommes qui répondent à une situation particulière qu'exigent la continuité de l'Etat et le maintien d'un parti au pouvoir. Appelés afin de répondre aux exigences des citoyens, leur marge de manœuvre semble relativement restreinte.

Une histoire politique, parce qu'elle met en lumière les contraintes que rencontrent les ministres, qu'elle analyse leurs convictions, qu'elle questionne le fonctionnement de notre démocratie, mais aussi parce qu'elle montre que les quelques mesures très libérales prises lors de ces deux septennats ont eu des effets antidémocratiques considérables, nous invite donc à n'accorder que peu de crédit à cette hypothèse qui fait de l'inadéquation entre le rythme de la vie politique et celui de l'école la cause essentielle des dysfonctionnements du système éducatif. Cette histoire politique nous enseigne que cette discontinuité est tout autant liée au fonctionnement normal d'une démocratie, qui exigerait que ses citoyens soient écoutés, qu'à des « marottes » de ministres.

Si cette discontinuité peut apparaître comme un obstacle à l'efficacité des décisions politiques, il faut probablement chercher ailleurs les causes de dysfonctionnement. On ne peut sous ce prétexte, remettre en question l'édifice institutionnel qui garantit aux citoyens leur liberté. Probablement existe-t-il d'autres hypothèses qui, tout en ne mettant pas en danger l'alternance politique et la démocratie, permettent d'expliquer les causes des dysfonctionnements du système éducatif. Celles qui mettent en avant l'idée d'une sous-exploitation de l'éclairage scientifique dans les processus décisionnels, en font partie.

## La sous-exploitation de l'éclairage scientifique dans les décisions politiques

### *L'absence de références scientifiques ou leur exploitation partielle dans les processus décisionnels*

Georges Solaux<sup>1</sup> dénonce le manque de références scientifiques et la place prépondérante qui est faite à l'idéologie dans les processus décisionnels. Et dans les décisions que nous avons étudiées, il faut remarquer que les apports scientifiques sont fort peu sollicités. Les débats au Conseil supérieur de l'Education, les prises de positions publiques

---

<sup>1</sup> SOLAUX Georges, *Habilitation à diriger les recherches*, 1993.

des ministres, des représentants syndicaux ou des parents d'élèves font très peu référence à des données scientifiques. Probablement, celles-ci sont-elles intégrées en partie par ces différents protagonistes de la décision et pèsent-elle de manière plus ou moins implicite dans les prises de positions. Mais elles ne sont convoquées que très partiellement dans les argumentations auxquelles nous avons eu accès lors de ce travail. De plus, quand ces données sont mobilisées, elles semblent davantage servir de caution à des décisions qui reposent, en réalité, sur des fondements idéologiques. Lors de notre période d'étude, plusieurs arguments peuvent nous conduire à adopter ce point de vue soutenu par Georges Solaux.

En premier lieu, l'exploitation qui est faite des données scientifiques par les hommes politiques conduit à des interprétations que nous pourrions qualifier de partielles ou de partiales. Pour ne citer qu'un exemple, nous pouvons nous reporter aux propos de François Bayrou dans un ouvrage qu'il publie quelques années avant sa prise de fonction au ministère de l'Education nationale : « Deux chercheurs en sciences de l'éducation, Alain Mingat et Marie Duru-Bellat, de l'IREDU y développaient une thèse que je résume en les citant de mémoire, et qui ruine trente années d'idéologie scolaire : "Pour la réussite scolaire, il est moins important, nous l'avons mesuré, d'être fils de riche ou de manœuvre portugais que d'être passé dans la classe de M. Dupont ou de Mme Durand". Un des directeurs du ministère évoquait devant moi "l'effet-maître". Je suis sûr, me disait-il, qu'il représente plus de la moitié des résultats à venir. Plus que l'origine sociale... »<sup>1</sup>. L'interprétation que le ministre propose de ces recherches scientifiques nous montre les limites de leur utilisation politique. Il s'en sert pour minimiser la part du déterminisme social. Or, « l'effet-maître », s'il est constaté ne conduit en aucun cas à nier l'existence de ce déterminisme. Il constitue une des variables susceptibles de permettre à l'école d'être plus efficace. De toute évidence, cet « effet-maître » sert ici de caution scientifique à une politique qui viserait à faire reposer une grande part de la responsabilité de la réussite ou de l'échec scolaire sur la personne du maître. On voit aisément se profiler derrière de telles affirmations la justification d'une concurrence entre les établissements et la rémunération au mérite. Il est donc possible d'affirmer que l'appropriation de données scientifiques par un homme politique peut être mise au service d'une idéologie ou de convictions. Elle sert alors de caution scientifique, elle épaulé une politique qui a besoin de montrer qu'elle peut aussi présenter des gages de rationalité.

Il est par ailleurs remarquable que dans de nombreuses décisions, les données scientifiques susceptibles d'orienter l'action ne sont pas exploitées. Dans le cas de la

---

<sup>1</sup> BAYROU François, *La décennie des mal-appris*, Paris, Flammarion, 1990, page 162.



désectorisation qui poursuit son chemin au long de ces deux septennats, les recommandations du second rapport Ballion<sup>1</sup> de 1987, suite à la généralisation de la désectorisation sous le ministère de René Monory, ne sont visiblement pas prises en compte. Elles mettaient pourtant en évidence les stratégies mises en place par les familles qui fuyaient certains établissements et elles dénonçaient les risques que faisaient encourir de telles mesures à une certaine égalité d'éducation sur le territoire. Cette désectorisation que l'on a laissé vivre avait-elle pour but d'éviter de raviver la guerre scolaire ? Ou révélait-elle la croyance dans une liberté de choix qui permettrait de démocratiser l'enseignement secondaire ? Si on admet que c'est ce principe qui a motivé *a priori* cette décision, il a alors été sollicité en dépit de ses conséquences, or celles-ci pouvaient pourtant être anticipées dès 1987, grâce aux travaux de Robert Ballion. Cet événement nous montre que les apports scientifiques ont été simplement ignorés. Mais ce cas n'est pas unique. Le primat donné à l'idéologie sur les connaissances scientifiques peut être aussi constaté aussi dans de nombreux débats et décisions qui jalonnent les deux septennats.

La longue querelle entre les pédagogues et les tenants des savoirs ne semble scientifiquement fondée ni chez les premiers, ni chez les seconds. Que penser des propos de Philippe Barret, conseiller de Jean-Pierre Chevènement, qui justifie ainsi la raison pour laquelle l'école de la République doit être « restaurée » : « Les valeurs qui ont fondé l'école de la République – le respect et l'égalité de la connaissance, le sens de l'effort et de l'apprentissage, l'autorité du maître dans la classe, la distinction du bon et du mauvais travail, l'évaluation et la sanction des capacités acquises - ont été sérieusement mises à mal [...] Assurément s'est-on laissé aller à une démagogie libertaire vis-à-vis des jeunes, à une exaltation naïve de la spontanéité des enfants, contraire à l'intérêt des uns et des autres... »<sup>2</sup> ? L'argumentation relève plus d'une appréciation personnelle qu'elle n'est étayée scientifiquement. De même, les opposants à cette restauration, les pédagogues, ont bien du mal à défendre la rénovation des collèges. Elle n'est qu'expérimentale et les dispositifs qui pourraient permettre de l'évaluer avant de la généraliser ne sont pas en place.

Il faut d'ailleurs constater que les expérimentations sont rarement l'objet d'une évaluation complète. L'expérimentation mise en place dans les collèges par François Bayrou, en 1994, peut confirmer cette affirmation. Le ministre décide en janvier de la généralisation de l'expérimentation pour la rentrée de septembre alors que les conséquences de la mise en œuvre des nouvelles modalités de fonctionnement ne sont pas connues. Est-il possible de mesurer les effets d'une expérimentation en à peine cinq mois ? De toute évidence, si le fait

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, 1987, *op. cit.*

<sup>2</sup> « Restaurer l'école de la République » (juin 1984) en annexe de la Thèse de BARRET Philippe, *op. cit.*

d'être un établissement expérimental est plutôt flatteur et stimulant pour le personnel de cet établissement, les effets sur les élèves apparaissent difficilement évaluables. Sont-ils d'ailleurs directement concernés par une telle expérimentation ? Georges Solaux semble à cet égard dubitatif : « Il apparaît clairement que ce type d'action recense davantage, lors de l'évaluation de l'expérimentation, les opinions des acteurs enseignants et administratifs sur les difficultés qu'ils ont eux-mêmes rencontrées, que les effets induits sur les élèves ( en terme d'effets positifs ou négatifs) »<sup>1</sup>.

Un dernier exemple qui traverse ces deux septennats et qui se prolonge jusqu'à nos jours peut aussi concourir à démontrer cette absence de références à des données scientifiques et à mettre en évidence le primat de l'idéologie dans les soubassements des décisions. Il concerne l'opposition entre les « unitaires » (défenseurs d'un collège ou d'un lycée à structure identique pour tous reposant sur un nombre limité de séries) et les « pluralistes » (promoteurs d'un collège structuré sur le mode des filières ou d'un lycée organisé sur la base d'un nombre élevé de séries). On peut citer comme étant plus proche de la première tendance le SGEN et le SNI-PEGC et de la seconde, le SNES et le SNALC, même si les motifs qui animent chacun de ces syndicats présentent des divergences auxquelles nous avons antérieurement fait référence. Raymond Boudon formule cette opposition en ces termes : « L'objectif d'égalisation des chances fut pris en compte par tous les gouvernements y compris les plus conservateurs. Mais le problème était de déterminer les moyens qui permettraient d'atteindre cet objectif [...] Deux solutions antithétiques se présentent presque immédiatement à l'esprit, et elles peuvent toutes deux s'appuyer sur une argumentation solide. On peut soutenir qu'en mettant les enfants dans un moule scolaire commun aussi longtemps que possible, on se rapprochera du résultat cherché [...] Mais on peut utiliser une argumentation opposée : en introduisant des filières variées, on permettra à chacun de trouver chaussure à son pied »<sup>2</sup>. Dans les débats qui ont traversé notre période d'étude, il est remarquable que les arguments propres aux deux camps ne font pas référence à des études scientifiques. Un exemple extrait de la seconde partie de notre travail pourrait illustrer cette affirmation. Quand il est question, à l'occasion de la rénovation des lycées, de constituer une véritable « seconde indéterminée », le SNES obtient gain de cause avec la restauration des classes technologiques. Sa position repose essentiellement sur le défi qui consiste à élaborer des savoirs technologiques exigeants pour ces filières. Mais son argumentation est fondée sur

---

<sup>1</sup> SOLAUX Georges, « Les modalités de changement dans le système éducatif français », *Politiques et management public*, Volume 20, N°2, juin 2002.

<sup>2</sup> BOUDON Raymond, *L'idéologie*, Paris, Fayard, page 154.

un présupposé qui n'a pas fait l'objet de mesures objectives, à savoir que les élèves des milieux populaires, plus enclins à fréquenter des cursus technologiques, se verraient enseigner des disciplines générales dégradées s'ils fréquentaient les filières générales. Quant aux partisans de la seconde indéterminée, leur argumentation repose sur la volonté de retarder l'orientation précoce et déterminée par les origines sociales des élèves. Ils parient sur la capacité des élèves, quelles que soient leurs origines sociales, non seulement à progresser dans les disciplines générales, mais aussi à fréquenter n'importe quelle série, sans éprouver pour autant un sentiment d'échec. L'intention est certes louable, mais elle n'est portée que par des intuitions, des croyances et de l'espoir. A-t-on déjà tenté de mesurer les effets des disciplines générales sur les élèves fréquentant les classes technologiques ? N'existe-t-il pas des traitements didactiques de ces disciplines susceptibles de les rendre assimilables par ce type d'élèves ? S'est-on reporté aux études concernant les types de groupements les plus favorables aux élèves ?

Enfin, une critique pourrait être adressée à quelques-uns des rapports qui tentent d'éclairer la décision au cours de ces deux septennats. Leur pertinence ne semble justifiée que par l'autorité intellectuelle de leurs auteurs. Par exemple, les professeurs du Collège de France en 1985 ont établi un rapport, à la demande du Président de la République. Ils proposent neuf principes susceptibles de guider les décisions en matière de politique éducative. Un bref arrêt sur le quatrième principe peut servir notre argumentation. Rappelons cette recommandation : « L'existence d'une offre scolaire diversifiée, proposée à tous les niveaux par les institutions d'enseignement autonomes et concurrentes (au moins au niveau du supérieur), pourrait être le principe de toute une série d'effets convergents propres à accroître l'efficacité et l'équité du système d'enseignement en renforçant l'émulation entre les établissements, les équipes pédagogiques et les communautés scolaires, et par là, favoriser l'innovation et à affaiblir les effets funestes de la condamnation scolaire »<sup>1</sup>. Sans revenir sur les effets de l'autonomie des établissements, de la liberté de choix accordée aux parents ou encore du caractère non démocratique de l'utilisation des établissements privés par les « zappeurs », nous pouvons affirmer que cette recommandation renvoie à une prise de position idéologique, quelle que soit par ailleurs la sagesse reconnue aux membres de l'Institut. Aucune recherche scientifique ne semble pouvoir garantir des effets positifs à la généralisation d'un tel principe.

Tout semble se passer comme si la décision qui résultait de l'équilibre de ces forces en présence consistait en un arbitrage entre des idéologies différentes. Il semble que la science

---

<sup>1</sup> COLLEGE DE FRANCE, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Elaborées à la demande du Président de la République par les professeurs du collège de France*, Paris, 1985, page 25.

ne trouve pas sa place dans ce processus décisionnel. Afin de remédier à ce que l'on peut envisager comme étant une des causes des dysfonctionnements du système éducatif et par conséquent une des raisons de l'échec de la démocratisation, quelques propositions émergent depuis la fin des années 1980. Elles peuvent constituer un cadre critique pour tenter de modéliser ces constats que nous venons de faire.

### *Vers un cadre interprétatif*

Avant de progresser dans l'interprétation de ces constats, il convient dans un premier temps de tirer au clair quelques notions. Dans un second temps, nous tenterons de montrer comment ces cadres mis en place par les chercheurs peuvent permettre de jeter un regard critique sur la manière dont se prennent et se régulent les décisions.

Louis Althusser définit « l'idéologie comme un système de représentation [qui] se distingue de la science en ce que la fonction pratico-sociale l'emporte en elle sur la fonction théorique ( de connaissance) »<sup>1</sup>. En d'autres termes, l'idéologie apparaît comme un système d'interprétation construit davantage en fonction des enjeux sociaux que des enjeux de savoir. Elle se distingue de la science en ce sens qu'elle privilégie l'action, excluant ainsi toute référence à des connaissances *a priori* désintéressées qui pourraient permettre d'éclairer cette action. C'est précisément l'hypothèse que Georges Solaux<sup>2</sup> met en avant pour envisager une des causes des dysfonctionnements du système éducatif. Son avis est d'ailleurs partagé par Alain Mingat. Dans un rapport<sup>3</sup> réalisé pour le ministre de l'Education nationale en 1993, évoquant les réformes successives du système éducatif, il note « le peu de justification ex-ante des décisions prises, non seulement sur celui de l'utilisation des ressources publiques, mais encore sur celui des bénéfices pédagogiques ». De même lorsque la réforme est mise en place, il existe « peu d'évaluations ex-post rigoureusement menées ». A la suite de quoi il questionne : « Ne doit-on pas exiger au contraire que la politique rende des comptes dans une organisation plus transparente, où l'idéologie a une place, mais pas toute la place ? »

Un cadre théorique devant permettre de rompre avec ces modalités de construction de la décision est envisagé. Les sciences devraient pénétrer davantage les processus décisionnels afin d'apporter certaines régulations. Elles permettraient ainsi, pour reprendre la terminologie utilisée par Jean-René Ladmiral dans la préface d'un ouvrage de Jürgen

---

<sup>1</sup> ALTHUSSER Louis, *Pour Marx, Paris, La découverte*, 1965, 238.

<sup>2</sup> SOLAUX Georges, *Habilitation à diriger les recherches*, 1993.

<sup>3</sup> MINGAT Alain, *Eléments pour une analyse de la politique éducative française*, Rapport 1993.

Habermas<sup>1</sup>, de récuser une dichotomie irréductible entre un « modèle décisionniste » dans lequel subsiste une grande marge de liberté pour le décideur - celui-ci pouvant à sa guise consulter les différents acteurs - et un « modèle technocratique » qui enfermerait davantage la décision dans la rationalité de l'expertise. Il s'agit de faire entrer la décision dans « un modèle pragmatique » qui intègre les deux modèles précédents, en organisant des réajustements successifs entre les apports scientifiques et les réactions des acteurs.

Ceci étant, notre propos n'est pas d'entrer dans une démarche prospective, mais de tenter de comprendre ce qui, au cours de ces quinze années, a pu être cause de dysfonctionnement. Retenons simplement que ce modèle pragmatique n'est pas toujours mis en place, et quand il l'est, c'est avec des nuances qu'il faut expliciter. Il existe en effet des différences de style d'un ministère à l'autre. En fonction du temps dont ceux-ci disposent, ils intègrent plus ou moins ce modèle qui permet des réajustements successifs entre les positions des acteurs et les apports scientifiques ou des experts. Par exemple, Jean-Pierre Chevènement dispose de très peu de temps, les élections législatives lui laissent à peine deux ans pour la création du baccalauréat professionnel. Ce facteur peut expliquer la rapidité avec laquelle il consulte les partenaires de l'Education nationale qui, de ce fait, dénoncent le caractère peu démocratique de ses décisions. Certes, il répond aux revendications de certains de ces partenaires, mais il agit aussi en fonction des données émanant du Rapport Education-Entreprise<sup>2</sup>, sous la présidence de M. Daniel Bloch, qui pour la première fois évoque le terme de baccalauréat professionnel. En ce sens, son style est de nature relativement « technocratique ». Ce qui n'empêche pas, comme nous l'avons vu antérieurement, qu'il peut être considéré par ailleurs comme « un homme de la situation » ou un « pacificateur ». C'est ce que laissent apparaître certains aspects de ses décisions, notamment celles qui concernent la gestion du conflit entre les défenseurs du SPULEN et ses détracteurs ou alors celle du conflit entre pédagogues et tenants des savoirs. A l'inverse, Lionel Jospin dispose théoriquement de cinq années devant lui. On comprend donc qu'il puisse tenir compte, lors de la rénovation du baccalauréat, des données scientifiques relatives à l'utilisation des options et à l'orientation des élèves, et qu'il tente des réajustements, qu'il négocie en permanence avec les forces syndicales. Ses propositions n'aboutissent pas, mais la négociation est présente et le modèle pragmatique semble davantage caractériser son action. Dans les deux cas, les apports scientifiques ou d'experts sont bien présents, mais c'est, semble-t-il, leur utilisation qui

---

<sup>1</sup> HABERMAS Jürgen, *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard, 1973.

<sup>2</sup> Rapport Education-Entreprises, 1985, *op. cit.*

diffère. Dans un cas, le rapport de l'expert semble s'imposer, dans l'autre cas il y a négociation sur des bases scientifiques.

Nous pourrions engager un débat à propos du statut scientifique de l'expertise et de la distinction nécessaire entre science et expertise. Nous y reviendrons ultérieurement. Notons simplement que l'expertise est par nature « pratico-sociale » et que de ce fait, elle ne répond pas aux exigences d'une recherche désintéressée de la vérité. D'ailleurs, la plupart des experts appelés pour éclairer les décisions ne sont-ils pas, de par leurs convictions politiques, proches des ministres qui les convoquent ? Cette question pourrait aussi être adressée aux scientifiques, notamment à ceux qui oeuvrent dans les sciences humaines. Leurs travaux sont-ils dégagés de tout présupposé philosophique ou idéologique ? Pour l'instant, quelles que soient les différences entre la science et l'expertise, il nous semble que leurs apports peuvent être classés dans une même catégorie. Ils tendent à se distinguer des motifs des autres protagonistes de la décision, d'une part par la distance de leurs propos au sujet et d'autre part, par la méthode qu'ils mettent en place afin d'apporter des connaissances. Les connaissances qu'ils nous offrent sont généralement garanties par des protocoles validés et reconnus dans leur propre domaine d'investigation et dans leur champ disciplinaire. C'est la raison pour laquelle, à ce stade de notre travail, nous nous autorisons à distinguer d'un côté, les rapports d'experts et les apports scientifiques, de l'autre, les motifs des autres protagonistes de la décision.

D'ailleurs, afin de permettre une plus grande objectivité des évaluations, de nombreux chercheurs recommandent d'avoir recours plus fréquemment à des organismes extérieurs au système. Ils proposent aussi de mobiliser des modalités d'évaluation diversifiées car bien souvent, de même que les décisions se prennent en fonction des rapports de force entre les partenaires du système éducatif, certaines évaluations se limitent à consulter les avis de ces derniers. A titre d'exemple, nous pourrions citer l'évaluation qui est faite des mesures de désectorisation sous le ministère de René Monory. Une note de service y fait référence : « Les expériences d'assouplissement des procédures d'affectation des élèves en classe de sixième [...] se sont traduites par une augmentation sensible du taux de satisfaction des familles [...] En outre, la transparence introduite dans le traitement des demandes a été appréciée des familles »<sup>1</sup>. Il semble en effet que cette évaluation de la mesure du ministre se borne à consulter les avis des familles. Mais qu'en est-il des autres partenaires du système éducatif, des enseignants, des chefs d'établissements ? De surcroît, il n'y a pas d'évaluations

---

<sup>1</sup> NDS N° 87-114 du 16-04-1987. BOEN du 19-4-1987.

externes convoquées pour rendre compte des effets de cette décision, alors que Robert Ballion<sup>1</sup> effectue, cette même année, des travaux concernant ces actions. Analysant les effets que ces mesures entraînent sur les comportements des chefs d'établissement, des enseignants et des usagers, mais aussi plus généralement sur le principe d'équité, ses travaux offrent, du point de vue de la démocratisation de l'enseignement secondaire, un tout autre regard.

Ce constat à propos de la déssectorisation décidée par René Monory, peut être étendu à de nombreuses décisions. Ainsi, Jack Lang ne tire-t-il pas hâtivement des conclusions positives de l'expérience des ZEP en 1992 alors que l'Inspection générale dénonce parallèlement certains dysfonctionnements ? En effet, selon la circulaire<sup>2</sup> qui reconduit leur existence, cette politique est jugée positivement : « les ZEP ont joué un rôle très positif (voir les rapports des Inspections générales et de la direction de l'évaluation et de la prospective) [...] Les succès sont dus à la qualité des projets élaborés... »<sup>3</sup>, alors qu'un article du quotidien *Le Monde*<sup>4</sup> fait référence à des dysfonctionnements. A défaut d'avoir eu accès au rapport de l'Inspection générale, rappelons la teneur de l'article : « A partir de 1986, notait sèchement l'Inspection générale, dans un rapport sans concession commandé par Lionel Jospin en 1988 mais jamais officiellement publié, les services extérieurs abandonnèrent progressivement l'impulsion, le suivi et l'évaluation des ZEP. Dans certaines académies et certains départements, les dossiers n'étaient même plus en ordre. Quant aux résultats tangibles de près de sept années de traitement de l'échec scolaire, ils semblent plus que décevants. Rien n'indique, toujours selon l'Inspection générale, que la politique des ZEP ait de l'effet au-delà de l'amélioration du climat des établissements »<sup>5</sup>. Sans douter de l'existence de remarques positives dans ces rapports - qui seront par ailleurs confirmées ultérieurement dans d'autres travaux - des évaluations complémentaires auraient néanmoins pu être envisagées. Elles auraient permis de distinguer ce qui, dans un bilan probablement mitigé, aurait pu rendre cette politique plus efficiente. C'est d'ailleurs ce que reconnaît implicitement cette circulaire : « A partir de cet acquis, très largement reconnu, il faut aujourd'hui consolider la politique éducative dans les ZEP en prenant d'abord le temps et les moyens d'aller plus loin en matière d'évaluation. Il est nécessaire de mener cette année, dans chacune des ZEP, une évaluation

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, *Nouvelles expériences concernant l'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième*, Laboratoire d'Econométrie de l'Ecole polytechnique, DEP, Mai 1987.

<sup>2</sup> Circulaire N° 92-360 du 7-12-1992, « La politique éducative dans les ZEP », BOEN, 10-12-1992.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> « Ghettos urbains, ghettos scolaires », *Le Monde*, 10-01-1991.

<sup>5</sup> *Ibid.*

interne et externe complémentaire de celles des Inspections générales et la direction de l'évaluation et de la prospective »<sup>1</sup>.

La nécessité de faire appel à des évaluations diversifiées est d'ailleurs aussi mise en avant par Yves Dutercq<sup>2</sup>. Il propose d'avoir recours à de multiples évaluations afin de rendre compte du fonctionnement du système éducatif, mais aussi de réguler les politiques éducatives. Dans le cadre de la décentralisation et de l'autonomie des établissements, il apparaît de plus en plus nécessaire de multiplier les formes d'évaluation. Si Yves Dutercq invite à rechercher d'autres formes d'évaluation, il en recense quelques-unes qui peuvent déjà permettre de réguler les politiques éducatives : l'évaluation nationale des élèves de seconde effectuée depuis 1992 qui reprend celle de 1989 concernant les élèves entrant en CE2 et en sixième ; l'évaluation nationale des collèges et des lycées par les deux Inspections générales depuis 1989 ; l'audit (ou évaluation externe par un cabinet-conseil) d'un établissement scolaire ; l'évaluation d'une action territoriale partenariale (avec les milieux professionnels) ; l'évaluation commandée par une collectivité locale ; l'évaluation effectuée par les parents d'élèves ; l'évaluation effectuée par la presse.

Ces différentes évaluations sont celles à partir desquelles il étudie des politiques territoriales. Dans le but de mettre en adéquation les actions locales et les priorités nationales, « ces évaluations disponibles fournissent des éléments argumentaires déterminants pour influencer les politiques d'établissement. Elles assurent non seulement une unité d'action au niveau d'un espace assez large pour être efficace mais, plus encore peut-être, elles garantissent aux établissements scolaires des appuis solides et des possibilités de financement [...] Les évaluations sont donc alors les premiers facteurs de coordination de l'action au sein de réseaux comme elles le sont entre différents réseaux. Par exemple entre le réseau de l'Education nationale, le réseau de la collectivité territoriale de référence et un réseau professionnel ou associatif »<sup>3</sup>. Notons que cette diversité des procédures d'évaluation se justifie non seulement pour mettre en évidence la nécessité de coordonner des relations de plus en plus complexes entre le niveau local et l'Etat, mais aussi pour rendre compte de la pluralité des actions entreprises en faveur de la démocratisation. Cette pluralité ne peut plus être mesurée par les seules évaluations qui existaient auparavant. Elles étaient adaptées parce qu'elles avaient à rendre compte d'actions conçues dans un système très centralisé. L'évaluation des enseignants par les corps d'inspection ou les statistiques globales concernant

---

<sup>1</sup> Circulaire N° 92-360, *op. cit.*

<sup>2</sup> DUTERCQ Yves, *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, PUF, 2000.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 159.



les flux d'élèves faisaient partie de ces modalités d'évaluation normales dans un système centralisé. Or la multiplication des actions entraîne de nombreux effets et ces derniers ne peuvent être mesurés que par des procédures d'évaluation diverses. Cependant, quelques difficultés demeurent pour mettre en place ces évaluations. Elles sont en partie liées à des résistances dûes au mode de fonctionnement traditionnel de l'Etat.

### *Les difficultés à mettre en place des évaluations*

Cette diversification nécessaire des formes d'évaluation peine, selon Yves Dutercq, à être efficiente. Parce que la France est un pays traditionnellement centralisé, l'Etat rencontre des difficultés pour déléguer des compétences aux collectivités locales ou aux établissements dans le cadre de l'autonomie qui leur est accordée. Au cours de ces deux septennats, la nouveauté d'un grand nombre d'actions reposant sur des initiatives locales a conduit à la construction de dispositifs d'évaluation qui ne sont pas encore très opérationnels. Les ZEP ont été victimes de leur nouveauté et les dispositifs d'évaluation, parce qu'ils étaient instables ou en voie de construction, ont visiblement fait défaut, conduisant à des dysfonctionnements et des dérives, par ailleurs dénoncés par l'IGEN. Ces dysfonctionnements sont de deux ordres.

Le premier est lié à la stabilité et à la fiabilité du dispositif d'évaluation qui se met en place. En effet, le temps est probablement un facteur qui joue en faveur de la construction de ces procédures d'évaluations nouvelles. Le second type de problème renvoie à des doutes concernant l'objectif poursuivi. Aussi trivial que cela puisse paraître, il semble important avant d'évaluer de connaître l'objectif poursuivi afin de déterminer des critères d'évaluation. Or si l'objectif des ZEP était clair dans l'esprit de leurs créateurs, à savoir améliorer le niveau scolaire des élèves en difficulté, sa traduction dans les faits l'était beaucoup moins, puisque c'est le climat de l'établissement qui semble avoir été la préoccupation principale des acteurs de terrain.

On le comprend donc, la fragilité des procédures d'évaluation mises en place est probablement une des causes de dysfonctionnement du système éducatif. Elle constitue un frein à la régulation de certaines actions. La culture de l'évaluation ne semble pas avoir totalement pénétré les milieux politiques, cela peut expliquer le fait que certaines actions sont mises en sommeil sans que l'on ne sache si elles sont ou non efficaces, comme par exemple les ZEP sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, mais aussi qu'elles se prolongent avec une certaine inertie, sans que l'on en comprenne la raison. La « déssectorisation » engagée sous le ministère d'Alain Savary, amplifiée sous le ministère de René Monory et poursuivie

par les ministres qui lui succèdent, ne fait l'objet d'aucun texte officiel sous les ministères que nous avons étudiés, alors que certains ministres n'y étaient vraisemblablement pas favorables. Elle s'est prolongée sans qu'aucune volonté claire ne la soutienne et sans que l'on ne prenne en compte les apports scientifiques. Or ils auraient pu permettre de freiner cette déréglementation pour le moins peu démocratique. Il semble difficile de concevoir que ces travaux aient été ignorés par les ministres et il apparaît qu'aucun d'entre eux n'y a fait référence. Pourtant, pour qui aurait désiré mettre un terme à cette injustice, les apports scientifiques auraient pu constituer les arguments les plus convaincants. Encore eût-il fallu que l'on accorde quelque crédit à ces travaux ou qu'ils soient susceptibles de rencontrer une approbation des usagers. Ainsi, dans les deux cas évoqués, celui des ZEP et celui de la désectorisation, il ne semble pas que la culture de l'évaluation et le crédit porté aux travaux scientifiques aient été de nature à s'imposer face à des volontés particulières ou à des idéologies. Probablement, la culture de l'évaluation et les apports scientifiques restent-ils des moyens à développer afin de mettre un terme à certains dysfonctionnements.

L'histoire politique n'entre pas en contradiction avec cette analyse, elle semble plutôt la conforter. Les nombreux événements qu'elle met en exergue montrent que les décisions prises reposent bien souvent sur des *a priori* idéologiques. Les connaissances expertes ou scientifiques ne sont que rarement convoquées si ce n'est pour cautionner des convictions ou des éléments de programmes de partis politiques. Cette histoire politique montre aussi en partie que l'Etat, dans son ambition de se rapprocher de la société civile, n'a pas encore les moyens de mettre en œuvre une certaine « gouvernance » que l'on assimile pourtant volontiers à une forme de gouvernement efficace. Les modalités d'évaluation mises en œuvre ne sont probablement pas encore parvenues à maturité pour permettre de juger clairement des effets de ses actions.

Cependant, si les pesanteurs du fonctionnement traditionnel de l'Etat et la réticence des hommes politiques à faire un « bon usage » des apports scientifiques sont responsables des difficultés à rationaliser les décisions, cette sous-utilisation des sciences sociales dans les processus décisionnels n'est parfois imputable qu'à elles seules.

## *Les limites des apports scientifiques*

### La pluralité des principes

Le fait d'évaluer différentes actions ne permet pas de juger une politique dans sa globalité. Mais est-il possible encore d'évoquer une seule politique ? Il semblerait qu'il soit plus judicieux d'évoquer des politiques car non seulement les objectifs poursuivis divergent, mais les moyens mis en œuvre afin de les atteindre deviennent eux aussi extrêmement variés. Cela est lié à l'autonomie laissée aux établissements et au fait que les collectivités territoriales sont de plus en plus investies dans l'éducation et la formation. Mais au niveau de l'Etat central aussi, les orientations semblent se transformer. L'affaiblissement de l'idéal d'« égalité des chances »<sup>1</sup> qui jusqu'alors servait de principe directeur aux recherches scientifiques et aux politiques, pour des raisons que Jean-Louis Derouet met en lumière de manière extrêmement convaincante, laisse la place à d'autres principes. Il semble alors que les sciences sociales peinent à intégrer ces principes.

Pour résumer sa démonstration, disons que sciences sociales et politiques se sont épaulées mutuellement autour de cet « idéal d'égalité des chances », jusqu'à ce que cette « boîte noire », cet accord plus ou moins explicite ne vole en éclat. Jusqu'au début des années 1960, l'idéal d'égalité des chances a sous-tendu la construction du collège unique. Mais à partir de ce moment, une période critique s'est installée et a laissé place à d'autres principes qui émergent avec d'autant plus d'acuité que l'école ne met pas réellement en place les moyens de créer l'égalité des chances. Ce dont les familles prennent de plus en plus conscience et qui est confirmé par les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron<sup>2</sup>. Jusqu'au début des années 1960, leurs travaux dénonçant les inégalités que l'école ne parvenait pas à juguler avaient pour but de corriger ces défaillances. L'ouvrage des deux auteurs, *Les héritiers*, critiquait l'école, mais l'idéal était préservé, pour ne pas dire renforcé par cette recherche, puisque l'objet de l'étude était de toute évidence organisé autour de cet idéal afin qu'il devienne réalité. Il était question de proposer une « pédagogie rationnelle ». Mais il est remarquable que leur ouvrage de 1970, *La reproduction*, ne témoigne plus de cet espoir mis dans une « pédagogie rationnelle » et salutaire. La dénonciation globale d'une culture comme moyen de domination se dégage bien du dernier ouvrage paru. Ce qui conduit Jean-Louis Derouet à conclure : « Le succès des analyses de Bourdieu et Passeron a donc

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, *Ecole et justice*, Paris, Métailié, 1992.

<sup>2</sup> BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers*, Paris, Editions de minuit, 1964.  
BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Paris, Edition de minuit, 1970.

quelque peu dépassé leur propos initial : leurs conséquences ne furent pas une réforme de l'école de l'égalité des chances, qui l'aurait rendue plus conforme à ses objectifs, mais un effondrement de sa légitimité »<sup>1</sup>. Or, puisque l'idéal de l'égalité des chances est mis en doute, les parents sont alors en droit d'attendre d'autres réponses de la part de l'école. La place est faite à d'autres conceptions de la justice et à d'autres principes susceptibles de guider les politiques éducatives : la communauté, l'entreprise, le marché...

Cette démonstration de Jean-Louis Derouet est proche de celle que nous avons tentée dans les deux premières parties de ce travail. En nous appuyant sur les travaux de Dominique Schnapper<sup>2</sup> qui mettent en lumière les tensions constitutives de la démocratie, nous avons relevé que des principes différents fondaient les actions des différents ministres, dès lors qu'ils décidaient de mener à bien l'objectif de démocratisation du système éducatif. L'équilibre délicat à trouver entre la valorisation des particularités et l'universalité, entre la liberté et la contrainte et entre l'égalité réelle et l'égalité formelle, renvoie à cette pluralité des définitions de la justice.

Jean-Louis Derouet évoque « le passage d'un univers à justification simple à un univers à justification complexe ». Dans notre étude, nous avons relevé que les politiques des ministres ne sont pas univoques. Elles sont guidées par plusieurs principes qui parfois peuvent être en opposition. Par exemple Alain Savary expérimente l'assouplissement de la carte scolaire et en même temps crée les ZEP. Alors que la première mesure semble reposer sur la reconnaissance d'une certaine logique de marché comme principe de gestion, la seconde renvoie à la lutte contre l'exclusion ou selon les cas, à l'idéal d'égalité des chances. Partant d'une histoire politique, nous avons tenté de caractériser plus précisément les politiques des ministres. S'ils sont tous contraints de gérer une certaine complexité, il n'en demeure pas moins que leur appartenance politique, leur parcours propre et les contextes qu'ils rencontrent, les conduisent à la valorisation d'un principe parmi les autres. Notre analyse n'est donc pas en opposition avec celle de Jean-Louis Derouet. S'il met en lumière les conditions dans lesquelles émerge cette pluralité de principes qui guident les politiques éducatives, notre analyse inscrit ces principes dans une perspective de questionnement du rôle de l'Etat et elle tente aussi de comprendre ceux que valorisent certains ministres, en fonction des contextes qu'ils traversent mais aussi de leurs convictions.

Ainsi, les décisions politiques sont guidées par des principes divers. Or, si les sciences sociales ne sont pas encore suffisamment intégrées dans la décision politique, selon

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, *op. cit.*, page 54.

<sup>2</sup> SCHNAPPER Dominique, *op. cit.*

l'hypothèse actuellement discutée, c'est peut-être aussi parce qu'elles ne prennent pas en compte cette diversité de principes dans les fondements de leurs travaux. Celles-ci doivent en effet construire des modèles d'évaluation qui ne renvoient plus seulement à cet idéal d'« égalité des chances ». La tâche n'est cependant pas évidente et il semble que certains errements caractérisent notre période d'étude. Un premier obstacle à l'intégration des sciences sociales dans les processus décisionnels est donc peut-être à la charge de ces sciences sociales elles-mêmes qui restent parfois sourdes à l'évolution de ces principes ou ne les distinguent pas encore assez clairement.

### L'intégration partielle des principes « nouveaux » dans les travaux scientifiques

Prenons pour exemple une recommandation exprimée par les chercheurs de l'IREDU : celle qui invite à composer des classes homogènes et à refuser des classes que l'on qualifie par ailleurs de relégation, les troisièmes technologiques et les troisièmes d'insertion, afin de tirer les élèves les plus faibles vers le haut et de limiter les écarts croissants, année après année, entre les acquisitions de ces élèves. A quels principes se réfère une telle analyse ?

Le problème des élèves en grande difficulté a déjà été abordé du point de vue des effets des décisions prises à leur égard. Nous avons évoqué la teneur d'autres recherches qui pouvaient être un obstacle à l'application des recommandations des chercheurs de l'IREDU. En effet, si ces élèves peuvent peser négativement sur le climat d'une classe, lui-même propice à une plus grande efficacité et équité du système, la solution qui en découle pourrait être de les en extraire. Il ne s'agit bien évidemment pas d'un point de vue que nous soutenons, mais d'une des conséquences logiques de ces autres recherches. Mais il convient d'aborder cette étude concernant la meilleure composition des classes sous un autre angle. Quels principes soutiennent les études recommandant d'intégrer indistinctement ces élèves dans des classes générales ? Ces principes sont-ils les mêmes que ceux qui organisent les décisions politiques ?

Ces classes que sont les troisièmes d'insertion ou technologiques, créées par les politiques, ne poursuivent-elles pas des objectifs qui pourraient être l'épanouissement des élèves dans l'école ou tout simplement leur intégration scolaire et, à terme, sociale ? Même s'il s'agit d'une ambition révisée à la baisse par rapport au principe d'égalité des chances, cet objectif d'intégration sociale n'est-il pas une réalité ? On peut comprendre que les enseignants face à ces élèves travaillent à des acquisitions autres que celles sur lesquelles se fondent les

chercheurs de l'IREDU pour mesurer les écarts. Ces acquisitions pourraient renvoyer à des objectifs de normalisation de comportements ou encore de maîtrise de savoirs plus méthodiques ou plus fondamentaux, à une éducation de base qu'ils jugent minimale. Quand les chercheurs de l'IREDU remarquent que des écarts se creusent, du point de vue de leurs acquisitions, entre « bons » élèves et élèves « faibles » lorsqu'ils sont séparés et intégrés dans des classes de niveau, cela est une découverte incontestable. Cependant, le type d'étude que mènent ces chercheurs suppose que les acquisitions attendues sont les mêmes ou qu'elles devraient être les mêmes pour tous les élèves. Or les témoignages que nous livre Jean-Louis Derouet montrent que les enseignants ont renoncé à cette ambition et ont révisé leurs attentes à la baisse. La généralisation du passage de cinquième en quatrième et de troisième en seconde, à partir de 1985<sup>1</sup>, est vraisemblablement à l'origine de cette transformation de leur comportement. Les enseignants ont dû s'adapter aux passages systématiques des élèves dans la classe supérieure au niveau de collège et ont fait travailler les élèves à d'autres acquisitions. Or, quand bien même les acquisitions exigées par les enseignants témoigneraient d'un manque d'ambition, les études s'attachant à repérer la meilleure composition des classes pour garantir que les écarts ne se creusent pas entre les élèves, en français et en mathématique, ne permettent pas de quantifier ces acquisitions. Ces études observent peut-être ce qui devrait être fait en vue de faciliter certaines acquisitions jugées essentielles, mais en même temps elles condamnent des décisions – la création de ces classes dites de relégation – et un travail des enseignants – à des acquisitions différentes – dont les effets devraient être mesurés autrement.

Il existe donc un décalage remarquable entre l'objet de certaines recherches qui entendent mesurer ce qui devrait être fait et ce qui est fait. Bien évidemment, l'enjeu ici n'est pas mettre de en cause la validité de l'étude, mais simplement de montrer qu'elle n'est pas tout à fait adaptée aux actions menées ou plus exactement qu'elle serait adaptée à la condition que ces acquisitions qu'elle mesure (en français et mathématique) soient jugées essentielles pour tous les élèves, y compris pour les élèves en grande difficulté. Cet autre objectif qui pourrait être simplement l'intégration sociale, parce qu'il se limite à des acquisitions plus adaptées aux élèves en difficulté, est ignoré dans cette étude. Elle présuppose le refus implicite de ce principe de justice que pourrait être l'intégration sociale, et ce refus semble interdire *a priori* certaines mesures du travail mené par les enseignants. En ce cas, il est donc remarquable que les apports scientifiques ne peuvent pas guider la décision politique aussi

---

<sup>1</sup> On peut se reporter au tableau concernant l'évolution de l'orientation des élèves de cinquième et de troisième et à son commentaire page 478.

aisément qu'un « modèle pragmatique », selon l'expression de Jean-René Ladmiral<sup>1</sup>, ne le voudrait. Un ajustement préalable des principes sous-tendant les actions menées sur le terrain et de ceux qui fondent les études conduites en sociologie de l'éducation serait nécessaire afin que cette science sociale puisse éclairer plus précisément la décision politique.

De plus, si l'on peut se permettre une critique qui serait davantage celle d'un enseignant que celle d'un historien, ne peut-on pas admettre que ce décalage entre les principes qui animent les actions des enseignants et ceux qui soutiennent les travaux des chercheurs a des conséquences néfastes sur les premiers. On peut imaginer que le travail des enseignants est jugé à l'aune de principes qu'ils ne peuvent mettre en œuvre, entraînant probablement un sentiment d'impuissance qui n'est pas de nature à améliorer le « climat » dans les établissements. Quand les enseignants tentent d'intégrer socialement des élèves et qu'ils sont évalués ou jugés selon leur capacité à emmener des élèves au niveau du baccalauréat, un certain quiproquo s'installe qui n'est probablement pas de nature à les encourager dans leurs efforts. Franck Poupeau<sup>2</sup>, sans se référer à cette ambiguïté des principes que nous relevons, mais en se livrant à une critique plus générale de la sociologie de l'éducation, conforte ce sentiment : « La mise en cause globalisante des pratiques pédagogiques participe ainsi à la construction du discours officiel qui rend les enseignants responsables des maux que supporte le système éducatif [...] La sociologie des “effets établissements” a eu pour conséquence une tendance à reporter la responsabilité de l'échec scolaire sur la seule équipe enseignante... »<sup>3</sup>. La clarification des principes, dans le domaine politique mais aussi dans celui des sciences sociales est donc, de ce point de vue, une nécessité.

Une des raisons pour lesquelles les apports scientifiques ne sont pas toujours intégrés à la décision politique peut résider dans ce décalage entre les principes qui guident les recherches scientifiques et ceux qui sous-tendent les actions menées. La quasi-absence de références scientifiques dans les décisions relatives aux élèves en difficulté est probablement en partie à la charge de la sociologie de l'éducation elle-même qui parie sur des objectifs *a priori* ambitieux pour ces élèves. Néanmoins, en réfutant une mission de l'école qui pourrait être celle de l'intégration sociale, la sociologie ne mesure pas les acquisitions probables – autres qu'en français et mathématiques – des élèves en difficulté dans des classes qu'elle

---

<sup>1</sup> Préface de l'ouvrage de HABERMAS Jürgen, 1973, *op. cit.*

<sup>2</sup> POUPEAU Franck, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 147.

considère de relégation. Qui plus est, elle condamne, dans le même temps, le travail des enseignants qui œuvrent dans ces classes.

### Le nouvel usage du principe d'équité ou la recherche d'une caution philosophique

Nous venons de tenter de montrer que la sociologie de l'éducation peut présenter, au niveau des principes, des exigences incontestables, notamment à l'égard des élèves en difficulté, puisque plus ou moins explicitement, elle entend ne pas fonder ses travaux sur le simple objectif d'intégration sociale. Cependant, d'une manière plus générale, il semble que la sociologie ait, elle aussi, revu à la baisse l'ambition des principes susceptibles de guider ses recherches. En témoigne une affirmation de François Dubet, lors d'un colloque qui s'est tenu à Dijon, à propos de l'avenir de l'éducation, sur l'initiative de Dominique Voynet, le 7 février 2004. Le sociologue traduisant les orientations de la recherche en sociologie, lors de la dernière décennie, s'exprimait en ces termes : « Mieux vaut avoir des objectifs moindres et les réaliser que d'avoir des objectifs ambitieux et impossibles à atteindre ! ». Quelle peut être la signification d'une telle affirmation ?

Depuis la fin des années 1980, les sociologues de l'éducation veulent rompre avec l'ère qu'ils désignent comme celle des « grandes dénonciations »<sup>1</sup>, allusion faite à la théorie de la reproduction de Pierre Bourdieu qui aurait pesé négativement sur la sociologie française de l'éducation jusqu'au milieu des années 1980. En évoquant les pesanteurs de la théorie de la reproduction, Marie Duru-Bellat<sup>2</sup>, pour sa part, note que la donne a changé. En effet, cette théorie orientait les recherches vers le cadre de l'école où s'expriment des déterminismes sociaux extérieurs, laissant quelque peu dans l'ombre les stratégies familiales ou l'aspect subjectif de la vie scolaire ou encore, plus généralement, l'activité des acteurs au sein de l'école elle-même. Or la massification encore accrue par l'ouverture des vannes au niveau des classes de cinquième et de troisième, à partir de 1985, a transformé le problème. Aux héritiers qui étaient naturellement à l'aise dans une école taillée à leur dimension tendent à se substituer des publics nouveaux qui tentent de se distinguer, de se frayer des parcours de choix en déployant certaines stratégies. Les travaux se centrent donc sur les stratégies des usagers et moins sur la question des déterminismes sociaux puisque désormais, presque tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale, ont un cursus complet au collège. De

---

<sup>1</sup> DURU-BELLAT Marie, *Les inégalités sociales à l'école. Genèses et mythes*, Paris, PUF, 2002, page 29.

<sup>2</sup> *Ibid.*



plus, la question des déterminismes sociaux étant mise à l'écart, car susceptible de ne conduire qu'à des constats peu opératoires, on admet qu'il faut étudier les plus-values que créent certains établissements. Dès 1988, un article de Marie Duru-Bellat et Alain Mingat<sup>1</sup> confirme ce virage de la sociologie. Son titre est explicite : « Le contexte fait des différences ». La question préoccupante devient celle du contexte dans lequel l'élève étudie. L'« effet-maître » ou l'« effet-établissement » deviennent des objets d'étude que la sociologie de l'éducation tente de développer afin de servir l'objectif de démocratisation de l'enseignement secondaire.

Cependant, des fondements philosophiques semblent manquer à cette sociologie qui, afin de devenir plus pragmatique, veut se démarquer de celle qui conduisait à de « grandes dénonciations ». Dans les années 1990, la *Théorie de la justice* de John Rawls<sup>2</sup> est convoquée afin de fonder des recherches d'une teneur nouvelle. Une conception nouvelle de la justice apparaît. Elle se nomme désormais « équité ». Il ne s'agit plus d'une équité telle qu'elle était conçue au début des années 1980 lorsque les ZEP furent créées. A cette époque, l'équité, ou une « conception équitable de l'égalité » selon le Conseil d'Etat, consistait à « proposer des aménagements particuliers pour les élèves en difficulté » afin d'établir une véritable « égalité des chances de réussite » se substituant à une « conception procédurale de l'égalité »<sup>3</sup>. Les ZEP constituaient l'archétype de la mise en œuvre de ce principe. A partir du milieu des années 1990, le glissement de sens est remarquable. Il s'agit de tenter de concilier, selon Marie Duru-Bellat, « une plus grande efficacité et une moindre injustice »<sup>4</sup>. Cette acception nouvelle de l'équité est d'ailleurs confortée par Denis Meuret qui tente d'expliquer l'intérêt de l'importation de la théorie de Rawls dans le domaine de la sociologie de l'éducation. A la suite d'une démonstration complexe, il conclut : « La position de Rawls a l'avantage de prendre en compte les inégalités sociales préexistantes et de rechercher dans cet espace, la situation la moins injuste possible ».

Sa démonstration savante nous interroge cependant quant à l'évolution des recherches en sociologie à partir de la fin des années 1980. L'importation de la théorie de Rawls dans le champ de la sociologie de l'éducation peut apparaître, à bien des égards, discutable. D'une part, cette théorie tend à cautionner un principe que nous estimons douteux et d'autre part, elle

---

<sup>1</sup> DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988, pages 649 à 666.

<sup>2</sup> RAWLS John, *Théorie de la justice*, Seuil, 1987.

<sup>3</sup> Conseil d'Etat, 1997, *op. cit.* page 90.

<sup>4</sup> DURU-BELLAT, 2002, *op. cit.* page 30.

consacre une orientation pragmatique des recherches qui est, de notre point de vue, contestable.

Le principe que nous jugeons douteux est celui de « moindre injustice ». Il renvoie en quelque sorte à la déclaration de François Dubet lors du colloque de Dijon<sup>1</sup> : « Mieux vaut avoir des objectifs moindres et les réaliser que d'avoir des objectifs ambitieux et impossibles à atteindre ! ». Même les hommes politiques ne se sont pas risqués à exploiter une affirmation d'un tel bon sens ! Comment pourraient-ils d'ailleurs tenir de tels propos face à ceux qui profitent le moins du système éducatif ? Le sociologue y voit probablement la marque d'une « hypocrisie » du monde politique, comme en témoigne le titre d'un de ses ouvrages, écrit en 2002, avec Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*<sup>2</sup>. Néanmoins, n'apporte-t-il pas une caution scientifique à l'abandon de la volonté de mettre en œuvre une égalité réelle ? Dès lors qu'il s'exprime en tant que membre d'une communauté scientifique, ne se fait-il pas le traducteur, mais aussi le laudateur d'un principe de gestion peut-être existant, mais jusque là inavoué ? La « moindre injustice » ne trouve-t-elle pas des gages de scientificité dès lors qu'un sociologue la reconnaît ? Certes, il faut remarquer que des écarts se sont creusés entre les établissements, à la suite des mesures de déssectorisation conjuguées à l'autonomie croissante de ces établissements. Ces écarts grandissant n'ont pas été sans incidence sur la réussite des élèves toujours marquée par de forts biais sociaux. Néanmoins, le fait de ne pas creuser d'écart entre les établissements et entre les élèves est d'une ambition moindre comparé à l'objectif d'égalité des chances, puisqu'il admet implicitement la survivance d'écarts. A la fin des années 1980 et dans le courant des années 1990, une certaine sociologie de l'éducation consacre donc en partie une révision à la baisse des ambitions qui étaient rattachées à l'objectif d'égalité des chances.

Par ailleurs, le virage pragmatique interroge. Le principe de l'équité, parce qu'il invite les recherches à se centrer sur les problèmes internes à l'école ne conforte-t-il pas une forme de renoncement à la lutte contre la fonction de reproduction de l'école ? Si cette théorie de la reproduction a pendant longtemps écarté des questions propres au fonctionnement de l'école, le principe émergent de l'équité à son tour n'évince-t-il pas cette ambition de lutter contre les déterminismes sociaux ? Parce que ce dernier pourrait davantage questionner les modes de fonctionnement et de gestion de l'école, ne risque-t-il pas de renvoyer la question des déterminismes sociaux au second plan ? Or la gestion demeure un moyen qui, s'il ne

---

<sup>1</sup> Colloque du 7-02-2004, *op. cit.*

<sup>2</sup> DURU-BELLAT Marie, DUBET François, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2002.

s'interroge pas sur ses fins, conduit à présupposer une « main invisible » qui guiderait l'évolution de l'école vers un mieux. Une telle croyance ne renforcerait-elle pas un processus de libéralisation, par ailleurs dénoncé par Yves Careil<sup>1</sup>, qui met ses espoirs dans la « main invisible » ? La référence à l'« effet-maître », à l'efficacité de certains collègues dans les argumentations des hommes politiques ne trouve-t-elle pas un point d'appui solide dans cette focalisation des travaux scientifiques sur l'intérieur de l'école qui excluent d'une certaine manière la fonction de l'école dans la société ?

Danilo Martucelli, à la fin des années 1990, s'il ne critique pas directement ce principe de l'équité et ne s'engage pas aussi loin dans cette hypothèse, montre comment la sociologie de l'école a glissé de « la domination aux inégalités scolaires ». Admettant les limites de la théorie de la reproduction, il s'interroge néanmoins sur l'orientation prise par les recherches depuis la fin des années 1980 : « C'est l'épuisement de l'élan du soupçon dans les représentations sociologiques, préparé et prolongé par les diverses critiques de la sociologie critique, qui produit ce changement, tout comme la mise en place de politiques scolaires s'appuyant de plus en plus sur l'autonomie des instances et des acteurs [...] Les responsabilités externes deviennent moins l'objet d'étude que les inégalités produites par l'école elle-même [...] La crise d'une conception globale et hautement fonctionnaliste se traduit par la prolifération d'études visant à tester la démocratie réelle pratiquée par l'école. Dans l'ensemble de ces travaux, même si l'origine sociale reste toujours la principale variable explicative des inégalités scolaires, il s'agit d'introduire d'autres dimensions. L'idée du besoin d'un traitement différentiel des individus devient objet de polémique, d'autant plus que, de manière parfois involontaire, cette position est relayée par le développement d'un savoir sociologique sur l'école et ses inégalités. Une exigence qui alimente à son tour une série d'études visant à l'évaluation de l'efficacité différentielle des divers acteurs ou éléments du système éducatif. De l'effet établissement à l'effet des pédagogies, en passant par les effets des politiques publiques, ou encore l'effet enseignant et l'effet classe, le problème est souvent similaire : rendre compte des différents niveaux du système éducatif ainsi que de leur différentiel en terme d'égalité des chances. Il ne s'agit plus seulement de se demander, au niveau global, si l'école s'est démocratisée ou non, mais de se rendre compte des différents processus [...] Or, sur le fond il y a plus qu'un simple infléchissement. La réduction de la domination aux seules inégalités statistiquement repérables suppose d'emblée que la diversité des situations et des trajectoires ne soit politiquement significative qu'au sein d'une certaine

---

<sup>1</sup> CAREIL Yves, *Ecole libérale, école inégale*, Regards, Syllepse, 2002.

conception de la justice. Les différentes positions cessent d'être pensées au sein d'une conception globale de l'injustice renvoyant à des situations structurelles de domination, pour n'être saisie que comme une entrave à la réalisation d'un projet d'égalité des chances [...] Par cette limitation de la domination à une évaluation plus ou moins chiffrée d'un différentiel de ressources se modifie en profondeur le regard sociologique sur le rôle de l'école dans la domination sociale »<sup>1</sup>. Ainsi, jusqu'à ce point de sa démonstration le sociologue met en lumière le passage d'une théorie, celle de la reproduction qui repose sur l'idée de la domination, à des recherches se consacrant à des inégalités multiples au sein de l'école. Mais sa conclusion semble plus sévère : « La sociologie de l'éducation n'a cessé d'accumuler une masse considérable de connaissances sur les différents niveaux ou acteurs du système éducatif. Et pourtant, comment ne pas être tenté par le constat, certes quelque peu simplificateur au vu de l'évolution ci-dessus retracée, que la sociologie semble être en train de s'interdire paradoxalement, malgré cette profusion d'études, de revenir de manière critique et globale sur les grands thèmes qui ont marqué sa trajectoire. La question en dépit de son excès, est dès lors légitime. La sociologie de l'éducation a-t-elle cessé de penser l'école ? »<sup>2</sup>.

L'observateur de cette autocritique des sociologues, tout en étant invité à une certaine modestie tant les regards qu'ils portent sur eux-mêmes sont le témoignage d'une incontestable lucidité, ne peut-il pas se permettre de prolonger cette critique : la teneur et l'orientation de ces recherches ne fait-elle pas le jeu d'une certaine forme de libéralisme ? Peut-être le démantèlement de cette « boîte noire », de cet accord tacite entre une science et une politique qui s'épaulent mutuellement à laquelle faisait référence Jean-Louis Derouet à propos de l'idéal d'égalité des chances, permettrait-il de montrer que le principe de l'équité sur lequel tentent de s'appuyer scientifiques et politiques concourt, comme le précédent idéal de l'égalité des chances y concourait, à sceller un consensus autour d'un équilibre instable ? Or l'équilibre qui semble, dans la décennie 1990, se profiler n'est-il pas de nature à engendrer une forme de libéralisme et à mettre en concurrence les établissements, mais aussi les enseignants ?

Il ne s'agit là que d'une hypothèse et le démantèlement de la « boîte noire » qu'évoquait Jean-Louis Derouet est une opération longue et délicate. Cependant, ce que l'on a accepté pour l'idéal d'égalité des chances, à savoir qu'il était un liant entre science et politique au service de fins pour l'école que ces deux domaines confortaient, peut être reconduit à propos de l'équité. Si les études relatives à l'égalité des chances dénonçaient le

---

<sup>1</sup> MARTUCELLI Danilo, 2000, *op. cit.* page 307.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 316.

caractère inégalitaire de l'école tout en le confortant parce qu'elles laissaient subsister une lueur d'espoir, celles relatives à l'équité qui dénoncent le caractère inéquitable de l'école, ne conduisent-elles pas, elles-aussi à le conforter en montrant que certains établissements et certains enseignants font mieux que d'autres, tout en passant parfois à côté des grands enjeux de l'école ?

Cette critique adressée aux orientations de la sociologie de l'éducation est plus une interrogation qu'une démonstration étayée. Convenons-en ! Cependant, quelques réflexions récentes peuvent nous inviter à risquer de la mentionner dans ce travail. Franck Poupeau<sup>1</sup>, dans la ligne de la sociologie de Pierre Bourdieu, dénonce ce virage pris par la sociologie de l'éducation. Parce que la sociologie de l'éducation s'oriente davantage vers des « recherches appliquées » à partir des années 1980, au détriment d'une certaine consistance scientifique, qui pourrait garantir l'autonomie de cette science, elle se transforme en « discipline d'accompagnement et d'enregistrement des décisions institutionnelles »<sup>2</sup>. Le sociologue évoque deux causes à cette évolution de la sociologie de l'éducation.

La première est liée aux appels d'offre de l'administration et de l'Etat qui orientent les recherches vers les effets contextuels et l'engagement des acteurs de terrain. On pourrait noter à ce propos le zèle que bon nombre de chercheurs affichent à montrer que la question des moyens financiers ne suffit pas à régler le problème de la démocratisation et à dénoncer combien les revendications en ce sens sont déplacées. Pour ne citer qu'un exemple parmi ceux qui émaillent ces vingt dernières années, rappelons les propos de Patrick Bouveau et de Yves Rochex à propos d'une étude de la situation des ZEP. Les deux auteurs expliquent les causes de dysfonctionnement de certaines ZEP : « A cette situation [l'érosion de la politique des ZEP], nous en ajouterons une autre qui tient à une sorte de mirage pédagogique-budgétaire et qui consiste à penser que plus de moyens est une condition suffisante pour résoudre les problèmes d'échec scolaire »<sup>3</sup>. Or s'il est vrai que certains établissements font mieux que d'autres avec des moyens moindres, cela suffit-il à généraliser le constat ? Quand bien même les moyens financiers attribués ne seraient pas la variable la plus influente sur les causes de réussite, rien ne prouve que plus de moyens nuiraient à la réussite des ZEP. Cette remarque des deux auteurs est d'ailleurs d'autant plus surprenante que sur la même page, ils montrent, à partir d'un tableau qui émane du ministère de l'Education nationale, comment les moyens pour les ZEP ont diminué sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement et y voient une des

---

<sup>1</sup> POUPEAU Franck, 2003, *op.cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.* page 106.

<sup>3</sup> BOUVEAU Patrick, ROCHEX Yves, 1997, *op. cit.* page 13.

causes de l'érosion de cette politique. Le rapport de l'IGEN de 1993 mentionne à propos du financement des ZEP qu'elles ne sont pas toutes logées à la même enseigne : « Un certain nombre de constats doivent être relatés : le versement des crédits de l'Education nationale est fait le plus souvent avec un retard anormal [...] Autant dire que, dans de tels cas, bien des projets doivent être annulés ; des institutions comme la Caisse des dépôts et consignations ou le Fonds d'action sociale acceptent souvent de financer des projets par le biais de conventions. Mais entre la décision d'approbation et le versement des crédits, une année peut s'écouler... »<sup>1</sup>. Par ailleurs, Pierre Merle<sup>2</sup> montre que l'augmentation des dépenses éducatives sur les dix dernières années a été plus conséquente pour ceux dont la scolarité est la plus longue et qui sont généralement issus de milieux plus favorisés. Dénoncer un « mirage pédagogique-budgétaire » semble être excessif. Qui d'ailleurs pourrait croire que les seuls moyens financiers suffiraient à endiguer les problèmes scolaires des populations les plus défavorisées ? Il est possible de s'interroger sur les raisons de la présence d'une telle remarque - qui finalement n'explique rien à propos des dysfonctionnements repérables dans les ZEP - dans un ouvrage qui, par ailleurs, propose de nombreuses autres explications beaucoup plus pertinentes. Les sociologues ne se seraient-ils pas laissés envoûter par les discours mâtinés de pragmatisme des gestionnaires ? En d'autres termes, le « sociologiquement correct » ne consisterait-il pas désormais à proposer des solutions à moyens constants ?

La seconde raison qui explique la tournure que prend cette évolution de la sociologie de l'éducation est, toujours selon Franck Poupeau, liée à l'absence de coupure entre les problèmes sociaux et les problèmes sociologiques. Se saisissant de l'exemple des recherches relatives aux « banlieues », Franck Poupeau illustre la façon dont la sociologie se met au service de l'Etat : « A côté des études statistiques destinées au pilotage du système d'enseignement, les travaux sur l'école en banlieue mettent l'accent sur la description des effets de la massification dans les quartiers populaires, sans se donner pour autant les moyens d'accéder aux causes relevant des politiques scolaires ou des différences sociales d'origine. Les chercheurs qui portent l'attention sur les facteurs scolaires aux dépens des facteurs sociaux n'ont ainsi guère d'autres arguments à faire valoir que les parcours "exceptionnels" des jeunes d'origine populaire censés infirmer les mécanismes révélés à travers les régularités statistiques : parce qu'il n'y aurait pas de reproduction à l'identique, l'importance de l'origine

---

<sup>1</sup> IGEN, *Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale*, Paris, La documentation française, 1993, page 22.

<sup>2</sup> MERLE Pierre, 2002, *op. cit.*

sociale se trouve alors atténuée en faveur des rapports individuels à la scolarisation et aux savoirs. Certes, une lecture moins simpliste du modèle de la reproduction, c'est à dire moins tributaire des intérêts académiques de certains producteurs à se positionner sur le marché des biens savants, permettrait d'éviter ce genre de paralogismes, mais c'est en réalité l'orientation même de ces travaux sur l'école en banlieue, et leurs présupposés, qu'il faut questionner. Comme la sociologie de l'éducation reste drapée dans l'illusion de la neutralité de ses observations ethnographiques, les instances politiques peuvent, du même coup, s'autoriser l'expertise autoproclamée de la sociologie appliquée aux quartiers considérés comme défavorisés. En voulant fournir une connaissance dont les résultats ont toutes les apparences d'une efficacité pratique et immédiate, mais qui réduisent en fait l'observation à l'échelle des micro-phénomènes, ces travaux s'interdisent de penser les mécanismes structurels qui agissent sur le système d'enseignement. Cette focalisation sur la gestion institutionnelle des flux scolaires ne produit qu'un discours d'accompagnement de la transformation de l'école en lieu de remédiation pour les nouveaux publics d'origine populaire »<sup>1</sup>.

Ainsi, Franck Poupeau interroge cette focalisation sur les facteurs d'efficacité des établissements qui intègrent largement le principe émergent d'équité. Même si, à l'instar de Danilo Martucceli, il ne cite pas ce terme en tant que tel, il confirme la légitimité de nos interrogations relatives au fondement des recherches en sociologie depuis la fin des années 1980.

Il semble donc que ces orientations de la sociologie de l'éducation constituent des obstacles à leur utilisation optimale dans la décision politique. D'une part, parce que les sciences créent leur propre définition de la démocratisation et qu'elles ne rendent pas toujours compte des actions menées. D'autre part, parce qu'elles peuvent parfois davantage cautionner qu'interroger les politiques menées en proposant des orientations teintées d'un pragmatisme que l'on peut considérer comme discutable. Aussi contradictoires que puissent paraître ces deux remarques, elles n'en caractérisent pas moins des situations que nous avons tenté de mettre en lumière. Mais une autre réflexion de nature plus philosophique peut probablement contribuer aussi à éclairer cette difficulté de la science à pénétrer les processus décisionnels. Peut-être le problème est-il lié à des différences de nature et de fonction de la science et de la politique ?

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 150.

## *La nature du politique et ses incertitudes*

Bien évidemment, un économiste ou un sociologue de l'éducation ne peuvent fondamentalement que dénoncer un manque de référence à des données scientifiques et une trop grande part faite à des idéologies dans les processus de décision. Raymond Aron, dans la préface de l'ouvrage de Max Weber, *Le savant et le politique*<sup>1</sup>, explique d'ailleurs en ces termes cette fonction du scientifique qui doit s'extraire de tout pari ou de tout jugement de valeur : « Le savant (le scientifique) doit refouler les sentiments qui le lient à l'objet, les jugements de valeur qui surgissent spontanément en lui et commandent son attitude à l'égard de la société, celle d'hier qu'il explore et celle d'aujourd'hui qu'il désire [...] Accepter le caractère indéfini de la recherche positive et au profit d'une enquête dont il ignore le terme, désenchanter le monde de la nature et celui des hommes, tel est le pathétique qu'il découvrirait à ses auditeurs et qu'il les sommat d'assumer au nom du choix qu'ils avaient fait de la carrière scientifique »<sup>2</sup>. Or, la politique implique des choix et des paris. Elle procède en effet de convictions. Convictions sans lesquelles elle n'a pas de raison d'être car si elle se fixe pour objet non seulement de gérer mais aussi de transformer la société, elle ne peut le faire qu'en idéalisant un modèle de société, donc en pariant. Or le pari ne repose pas simplement sur l'idéologie. Il peut tout à fait reposer sur des données scientifiques. Cependant, deux obstacles dont les fondements sont à chercher dans une réflexion philosophique peuvent limiter le concours de la science à la décision politique. Le premier est lié à ce que nous pourrions appeler des apports contradictoires que livrent les différentes mesures effectuées par les scientifiques. Le second, corollaire du premier, est lié au caractère même de la science, à sa fonction qui est la recherche de la vérité.

Dans certains cas, les références scientifiques conduisent à des conclusions antagoniques que le politique doit arbitrer. A propos de la constitution des classes, nous avons déjà évoqué le problème posé par les élèves en grande difficulté. Les chercheurs de l'IREDU recommandent la constitution de classes hétérogènes. D'autres recherches indiquent que le climat de la classe est un facteur influent sur l'efficacité. Sachant que ces élèves en grande difficulté risquent d'organiser la fuite des bons élèves ou qu'ils peuvent peser sur le confort de

---

<sup>1</sup> WEBER Max, *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1963.

<sup>2</sup> ARON Raymond, préface de l'ouvrage de WEBER Max, *op. cit.*



certaines enseignants, jouant de ce fait sur la qualité du travail, il apparaît difficile de se prononcer sur la « bonne décision ». Telle était notre première impression évoquée lors de la partie précédente concernant les collègues. Cet avis semble aussi être partagé par Pierre Merle<sup>1</sup>, même si son argumentation repose davantage sur une critique des limites de l’outil statistique : « Les résultats des recherches sont loin d’indiquer comment les classes devraient être constituées. Si l’hétérogénéité des classes apparaît, en moyenne, préférable à l’homogénéité, rien n’indique que l’hétérogénéité maximum est préférable partout et toujours. Ce qui vaut “en moyenne”, d’un point de vue statistique, ne vaut pas forcément pour toutes les situations »<sup>2</sup>. Cependant, le sociologue constate que cette remarque est utilisée à « contre-courant » : « Les professeurs considérant que leurs classes sont trop hétérogènes, même lorsque celles-ci ne le sont guère d’un point de vue statistique, sont très souvent favorables à une moindre hétérogénéité finalement contraire à l’efficacité et l’équité »<sup>3</sup>. On assisterait donc à un détournement des apports des scientifiques, à l’instar de celui que nous avons dénoncé antérieurement à propos de l’utilisation de l’« effet-maître » par François Bayrou. Mais il est aussi envisageable d’admettre le peu de certitudes que, juxtaposés, ils présentent pour guider la décision politique. Pierre Merle remarque même « l’incomplétude des résultats de la recherche. Les résultats de la recherche ne peuvent pas toujours, loin s’en faut, définir précisément les politiques éducatives favorables à la démocratisation de l’enseignement »<sup>4</sup>. Des choix s’imposent donc au politique. Marie Duru-Bellat confirme d’ailleurs en d’autres termes cette difficile utilisation des sciences sociales : « Jamais les chercheurs, les sociologues moins que quiconque, ne se sont montrés indifférents aux débouchés politiques de leurs analyses. Aujourd’hui, il est probable que la multiplicité des recherches sur les inégalités à l’école en compromet l’intelligibilité globale »<sup>5</sup>.

Un autre exemple que nous avons déjà évoqué pourrait aussi confirmer ce constat. Faut-il considérer, avec Marie Duru-Bellat, que la politique du retardement de l’orientation est sans effet puisqu’une « translation des inégalités » vient ternir des mesures initialement en faveur de la démocratisation de l’enseignement secondaire ? Ou faut-il, avec Sylvain Broccolochi, admettre une avancée dans ce sens, remettre en cause la réalité de ce « paradis perdu », pour conclure à une prise de conscience de la population lycéenne, qui constitue déjà un pas vers la démocratisation ? Les multiples références scientifiques semblent dans ce cas

---

<sup>1</sup> MERLE Pierre, 2002, *op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.* page 95.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 95.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 94.

<sup>5</sup> DURU-BELLAT Marie, *Les inégalités sociales à l’école. Genèse et Mythes*, Paris, PUF, 2002, page 6.

susceptibles d'éclairer la décision, mais les connaissances qu'elles nous livrent ne peuvent permettre de trancher en faveur ou en défaveur du retardement de l'orientation et encore moins quant au choix du responsable de cette orientation. Accorder la souveraineté du choix aux parents ou aux enseignants est donc une décision de nature politique qui dans une certaine mesure interdit la certitude. On rencontre ici la distinction fondamentale qu'établit Max Weber<sup>1</sup> entre la politique et la science. Si la seconde « requiert modestie et disponibilité d'esprit dans sa recherche de vérité, la première souffre d'une contradiction nécessaire qui toujours lui interdira la certitude scientifique »<sup>2</sup>. Et nous arrivons ici au second obstacle que nous annonçons au début de ce développement.

La science met en évidence des vérités. Il n'est évidemment pas question de mettre en doute ces données que les différents sociologues nous soumettent. Cependant, il est à remarquer que ce qui garantit à la science la véracité de ses données ou la certitude de ses apports de manière plus générale, c'est le caractère circonscrit de ses recherches. C'est parce qu'elle n'embrasse qu'un certain nombre de variables, parce qu'elle modélise ses objets d'étude qu'elle peut faire émerger des données fiables et irréfutables d'un point de vue scientifique. Par exemple, Sylvain Broccolichi fonde ses conclusions en partie sur des interrogations d'élèves qui tendent à partager les causes de leur échec avec un système. Il en déduit qu'il y a prise de conscience et donc progrès. Marie Duru-Bellat fonde ses travaux sur le suivi de cohortes d'élèves. Elle en déduit un transfert des inégalités. Ces deux recherches, parce que chacune d'entre elles a établi son propre protocole et qu'elle a modélisé avec ses propres outils la réalité, proposent donc des conclusions opposées et également recevables.

Ceci nous conduit à deux remarques. La première tendrait à nuancer la critique à laquelle nous nous sommes livrés antérieurement. Les sciences sociales, plus particulièrement la sociologie de l'éducation dans ses recherches actuelles, seraient en quelque sorte inféodées aux exigences d'une administration ou d'un Etat qui n'attend que des cautions à des actions qu'il a déjà décidé d'engager. La critique de Franck Poupeau à l'égard d'une science qui deviendrait « experte » et de ce fait, manquerait d'autonomie par rapport au politique, est en partie invalidée car des conclusions contradictoires sont indubitablement un gage d'indépendance, au moins pour l'une des deux études.

La seconde remarque concerne plus particulièrement la recevabilité de ces approches et nous amène à poser la question de la véracité de ces travaux. Ces « certitudes », selon l'expression de Raymond Aron, que nous livrent les sciences restent vraies à la seule

---

<sup>1</sup> WEBER Max, 1963, *op. cit.*

<sup>2</sup> Préface de Raymond ARON de l'ouvrage de WEBER Max, 1963, *op.cit.*

condition de ne pas dépasser les bornes du protocole à partir desquelles elles fondent leurs études. Or la réalité se laisse difficilement mettre en équation. L'homme politique agit dans un domaine complexe dans lequel les interactions sont nombreuses. On ne peut plaquer un apport scientifique sur une réalité sans risquer de passer à côté de circonstances particulières ou d'événements imprévisibles. C'est une des raisons pour lesquelles il est nécessaire d'admettre que la politique repose nécessairement sur le pari et la conviction.

Toutefois, cette nécessité de conviction étant admise en politique, elle ne peut constituer à elle seule le fondement de l'action de l'homme politique. C'est la raison pour laquelle Max Weber<sup>1</sup> fait la distinction entre deux types d'éthique : « l'éthique de la conviction » et « l'éthique de la responsabilité ». Si la première est consubstantielle de la nature même de la politique, la seconde est nécessaire car l'homme politique doit assumer la responsabilité de ses actes. Toute action engagée ne peut l'être sans que ses conséquences soient envisagées. Si Max Weber reconnaît le caractère incertain de la politique, il attire l'attention sur la nécessaire responsabilité de celui qui décide. Il admet donc que les vocations de la science et de la politique sont divergentes tout en mettant en évidence les souffrances inévitables de la seconde. Si la science peut tout en restant modeste avoir des certitudes, la politique sera toujours déchirée entre « éthique de responsabilité » et « éthique de conviction ».

Une histoire politique, parce qu'elle étudie des décisions et qu'elle entend prendre en considération dans ses recherches autant les données relatives aux convictions des acteurs que les certitudes scientifiques, doit probablement distinguer avec prudence entre les causes des dysfonctionnements du système éducatif. L'absence de référence aux sciences est probablement une cause, mais pas la cause unique. Tel est en tout cas l'objet de la tentative de démonstration à laquelle nous nous livrons. Il s'agit de nuancer le regard que les scientifiques portent sur les différentes politiques menées. Les champs dans lesquels s'exerce chacune de ces deux activités, science et politique, autorisent des croisements de travaux enrichissants, dans la ligne des propositions de Jürgen Habermas<sup>2</sup>. Néanmoins, elles restent soumises à des fonctions et à des lois différentes.

Pourtant, une histoire qui entendrait étudier la politique tout en lui reconnaissant sa particularité, à savoir qu'elle repose aussi sur des convictions, ne peut ignorer cette « éthique de responsabilité ». Il apparaît évident que toute décision politique peut et doit envisager les conséquences auxquelles elle conduit, cela est possible grâce aux apports des sciences. Celles-

---

<sup>1</sup> WEBER Max, 1963, *op. cit.* page 219.

<sup>2</sup> HABERMAS Jürgen, 1973, *op. cit.*

ci restent, sous réserve de certaines conditions que nous avons tenté de mettre en évidence antérieurement, les éléments les moins incertains pour interpréter les effets des décisions. On pourrait donc conclure que ces deux modalités d'interprétation des causes de dysfonctionnement, celle des scientifiques et celle de l'histoire politique, se rejoignent puisque finalement, les données scientifiques restent des éléments incontournables, du point de vue de l'économiste ou du sociologue de l'éducation comme du point de vue de l'historien, pour évaluer des effets des décisions. Cependant, quand les premiers tendent à regretter le manque de références scientifiques et dénoncent le caractère idéologique de la décision, le second reconnaît la nécessité de l'idéologie, de la conviction et du pari dans la décision politique, tout en convenant que la science doit apporter des éclairages. Il ne s'agit probablement que d'une nuance. Néanmoins, une histoire politique, parce qu'elle considère que l'état des connaissances à un instant donné peut guider seulement partiellement la décision, au même titre que la conviction ou l'idéologie, ne peut que relativiser cette hypothèse selon laquelle l'absence de référence scientifique dans la décision serait une cause primordiale des dysfonctionnements du système éducatif.

### *Conclusion*

Ce chapitre consacré à la place et au rôle de la science dans la décision politique a pour objet de comprendre dans quelle mesure cette place et ce rôle, dès lors qu'ils sont minimisés, peuvent être des obstacles à la démocratisation de l'enseignement secondaire. Alain Mingat, Georges Solaux, Yves Dutercq, chacun avec ses propres analyses, dénoncent la sous-exploitation des apports scientifiques ou de ceux des experts. Elle serait la cause de nombreux dysfonctionnements. L'idéologie prend une part trop importante dans la décision, donnant lieu à des discontinuités ou des changements de cap inexplicables ou irrationnels, dans les politiques des ministres qui se succèdent. Une place négligeable est faite à une évaluation susceptible de réguler la décision.

Une histoire politique qui focalise sur les conditions dans lesquelles les décisions se prennent corrobore en partie cette hypothèse. Nous avons constaté que les apports scientifiques et l'évaluation d'une manière générale n'ont pas une place suffisamment importante dans la décision politique ou que leur utilisation est détournée à des fins idéologiques. Dans l'étude des événements et décisions à laquelle nous nous sommes livrés dans ce travail, nombreux sont les éléments qui peuvent confirmer cette hypothèse. Pour n'en citer que quelques-uns, rappelons les débats entre pédagogues et tenants des savoir, entre

« unitaires » et « pluralistes », mais aussi l'utilisation détournée des apports scientifiques relatifs à l' « effet-maître » chez François Bayrou<sup>1</sup> ou le primat donné aux engagements électoraux chez René Monory, en matière de « désectorisation »... Dans ces différents cas, il faut reconnaître que les débats se situent dans des champs qu'aucune mesure objective ne peut confirmer ou infirmer ou alors que la référence scientifique est reléguée au rang de caution de décisions dont les fondements sont avant tout de nature idéologique. La place et le rôle accordés à la science dans la décision ne lui permettent pas d'être au service de la démocratisation de l'enseignement secondaire.

Une des raisons qui conduisent à cette sous-exploitation des sciences sociales dans la décision relève probablement du mode de fonctionnement traditionnel de l'Etat et des hommes politiques. L'histoire politique que nous avons tenté d'élaborer fait émerger la difficulté, dès lors qu'une délégation de pouvoir de l'Etat central est accordée aux autorités locales, de mener à bien des évaluations sur les politiques engagées. L'exemple de la politique des ZEP montre comment quelques malentendus à propos de leurs fins – amélioration du climat de la classe ou du niveau des élèves – sont remarquables dans les premières années de leur installation, mais aussi comment les dispositifs d'évaluation peinent à se mettre en place. La culture de l'évaluation éprouve quelques difficultés à pénétrer un système traditionnellement centralisé. Il s'agit là d'une limite qui est probablement liée au manque de maturité d'un Etat qui instaure un nouveau mode de fonctionnement au début des années 1980.

Mais on peut tout autant imputer la responsabilité du manque de fonctionnalité de cette évaluation aux méthodes d'évaluation qu'à l'Etat lui-même. Selon Yves Dutercq, les méthodes d'évaluation doivent progresser, en cernant davantage les objectifs des décisions et en se diversifiant. C'est à cette condition qu'elles sont parfois devenues plus efficaces. Les travaux sur les ZEP du milieu des années 1990 le confirment<sup>2</sup>. Cette affirmation de l'auteur nous invite donc à nuancer l'hypothèse selon laquelle l'idéologie ferait obstacle à la rationalité de la décision. Les modalités d'évaluation de même que les travaux scientifiques ont dû et doivent aussi se rénover afin de pénétrer davantage les décisions. Si l'Etat et les hommes politiques constituent des obstacles à l'intégration de la science, il existe aussi d'autres obstacles à la charge de la science elle-même, qui font obstruction à une utilisation optimale de ses services dans les décisions politiques.

---

<sup>1</sup> BAYROU François, 1992, *op. cit.*

<sup>2</sup> MEURET, 1994, *op. cit.*

Le premier de ces obstacles réside dans l'émergence d'une pluralité de principes que les recherches scientifiques n'ont pas intégré. Le travail de Jean-Louis Derouet qui repose en partie sur des témoignages d'enseignants, montre que l'idéal d'égalité des chances a parfois été abandonné. Le fait qu'un nombre croissant d'élèves, à partir de 1985, ait un cursus complet au collège n'est sans doute pas étranger à ce glissement. D'autres idéaux se sont substitué à cet idéal d'égalité des chances : particulièrement celui de l'intégration sociale. Certes, il s'agit d'une révision à la baisse de l'ambition première. Mais force est de constater qu'elle prend corps sur le terrain et que les enseignants n'ont eu d'autre choix que de limiter leurs actions à l'ambition de préparer l'intégration sociale des élèves. Or ce glissement dans les principes qui sous-tendent les actions des enseignants, probablement parce qu'il est implicite et peut-être honteusement dissimulé, interroge les fondements sur lesquels reposent les recherches en science sociale.

Il semble qu'elles éprouvent des difficultés à clarifier les principes qui les fondent. Nous avons questionné l'étude relative à la meilleure composition des classes et déduit qu'elle ne renseignait pas quant aux actions véritablement menées par les enseignants dans les classes dites de relégation car il est vraisemblable que les enseignants travaillent à d'autres acquisitions pour les élèves en difficulté que celles prises en compte par les chercheurs. En présupposant que tous les élèves sont aptes à progresser dans des disciplines jugées essentielles, ces recherches occultent dans une certaine mesure le travail des enseignants avec les élèves en difficulté. Certes, il semble que les différentes politiques menées ne sont pas suffisamment explicites par rapport à cet objectif d'intégration sociale. Bien au contraire, on pourrait même admettre qu'elles ont continué à faire comme si l'objectif d'égalité des chances était le seul qui valait d'être défendu. La suppression des CPPN et CPA ne relevait-elle pas d'une telle ambition ? Ambition par ailleurs dénoncée par André Legrand : « Au nom de la nécessité de faire du neuf »<sup>1</sup>, le savoir-faire d'enseignants spécialisés pour ces élèves a été oublié, pour ne pas dire méprisé. Mais il semble que les sciences sociales ont continué aussi à fonctionner à l'intérieur de ce paradigme et qu'elles ont conforté ce type d'action. N'ont-elles pas aussi dénoncé le caractère ségrégatif de certaines filières ? On peut comprendre la méfiance des enseignants vis-à-vis de ces apports scientifiques qui sont en décalage avec les actions qu'ils mènent véritablement. A ne pas clarifier les principes qui sous-tendent leurs recherches et en dénonçant, certes à juste titre, le caractère ségrégatif des filières, les sciences

---

<sup>1</sup>LEGRAND André, 1994, *op. cit.* page 56.

n'ont-elles pas elles aussi contribué à renforcer cette nécessité de « faire du neuf » et conduit au mépris du travail des enseignants ?

Par ailleurs, nous avons remarqué un glissement sémantique du principe d' « équité » sur lequel les sciences sociales vont progressivement fonder leurs recherches au cours de notre période d'étude. Au début des années 1980, ce principe renvoyait à l'idéal d'égalité des chances, il consacrait le passage d'une « conception procédurale de l'égalité » à une conception qui avait pour but de mettre en œuvre une véritable « égalité des chances de réussite »<sup>1</sup>. Or, à la fin des années 1980, l'équité prend un sens différent. Elle devient un principe synonyme de « moindre injustice » qui tente de concilier, sous l'égide d'une caution philosophique empruntée à John Rawls, liberté, efficacité et égalité des chances. L'égalité des chances qui renvoie à la question de la domination sociale semble se dissoudre dans un vaste amalgame de principes, perdant ainsi de sa force critique, pour laisser place à un questionnement sur le fonctionnement des établissements et des enseignants.

Danilo Martucelli<sup>2</sup> interroge les recherches contemporaines et affirme qu'elles s'interdisent de penser les grandes fonctions de l'école. Pour notre part, nous nous sommes interrogés sur les relations qui d'une manière générale lient sciences et politique. Il semble qu'elles s'épaulent mutuellement autour d'une « boîte noire », selon l'expression de Jean-Louis Derouet<sup>3</sup>, donnant naissance à un équilibre qu'il est souhaitable de démanteler afin de voir plus clair dans les principes et philosophies qui guident l'école. Franck Poupeau<sup>4</sup> émet une critique plus sévère. La sociologie de l'école parce qu'elle est soumise au « marché des biens savants » et qu'elle ne sait conserver son autonomie en succombant à la tentation de trop intégrer la réalité sociale, est simplement une discipline d'accompagnement de décisions politiques. Or, à l'heure où quelques sociologues<sup>5</sup> dénoncent une logique de marché qui s'installerait dans le système éducatif, il semble légitime de s'interroger sur le rôle joué par ces sciences dans la tournure que prennent les événements lors de ces années 1980 et 1990. Il est alors possible de mettre en question l'hypothèse selon laquelle un recours plus intensif à la sociologie de l'éducation, dans les conditions décrites, serait le gage d'une plus grande démocratisation.

Enfin, nous avons relevé un dernier obstacle à la pénétration des sciences humaines dans les processus décisionnels. Il peut être mis en évidence par la philosophie de Max

---

<sup>1</sup> Conseil d'Etat, 1997, *op. cit.*

<sup>2</sup> MARTUCELLI Danilo, 2000, *op. cit.*

<sup>3</sup> DEROUET Jean-Louis, 2003, *op. cit.*

<sup>4</sup> POUPEAU Franck, 2003, *op. cit.*

<sup>5</sup> CAREIL Yves, 2003, *op. cit.*

Weber. La fonction et les finalités poursuivies par les deux domaines que sont la science et la politique étant différentes, il semble difficile de les conjuguer.

La science œuvre dans un domaine circonscrit. Elle travaille à une certaine échelle, dans un système simplifié qui est une condition de la validité de ses travaux. Or les différentes modélisations que la science opère peuvent conduire à des recommandations contradictoires. Par exemple, la question du retardement de l'orientation est tantôt analysée comme un progrès, tantôt comme une translation des inégalités. Dans ce cas, il ne s'agit plus comme dans le cas précédent d'un défaut de clarification des principes qui guident les mesures scientifiques, mais d'appréciations divergentes des effets des décisions. Ce qui est un gage d'indépendance de la science à l'égard du politique, mais qui pose problème quant à son utilisation. Sans revenir sur notre démonstration, il est possible de citer à nouveau Pierre Merle qui se montre plus nuancé quant aux possibilités qu'offre la science d'éclairer les décisions politiques : « Les résultats de la recherche ne peuvent pas toujours, loin s'en faut, définir précisément les politiques éducatives favorables à la démocratisation de l'enseignement ».<sup>1</sup>

L'homme politique agit dans un univers complexe qui se laisse difficilement appréhender par des modèles scientifiques. C'est la raison pour laquelle la science, afin de préserver son souci de recherche de vérité, doit veiller à ne pas généraliser les conclusions de ses travaux qui restent par définition circonscrits. Elle doit aussi, à défaut de ne pas toujours pouvoir travailler hors d'un système de valeurs, tenter de les expliciter. Quoiqu'il en soit de cette réflexion qui doit permettre à la sociologie de conserver son caractère scientifique, il apparaît pour Max Weber difficile de concilier fonction politique et fonction scientifique. Cependant, défendant la nécessité en politique d'une « éthique de responsabilité », tout comme celle d'une « éthique de conviction », Max Weber demande au politique de mesurer les effets de ses décisions. Il faut reconnaître, de ce point de vue, que les apports scientifiques restent des données absolument indispensables. Scientifiques et politiques peuvent donc collaborer pour que progresse la démocratisation de l'enseignement secondaire. Mais lorsque les premiers voient dans les causes de dysfonctionnement du système éducatif une absence de référence à des travaux scientifiques et une trop grande place laissée à la conviction et à l'idéologie, une histoire politique admet, dans la décision politique, la nécessité des convictions tout en reconnaissant la place qui doit être faite aux sciences sociales afin qu'elles mesurent les effets des décisions sous-tendues par des convictions. Cette distinction nous

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 94.



semble nécessaire car elle permet de comprendre que la valorisation de telle ou telle hypothèse dépend aussi et surtout du point de vue de l'observateur.

Confrontée à une histoire politique, l'hypothèse selon laquelle les dysfonctionnements du système éducatif seraient liés à une absence ou à un manque d'utilisation des ressources scientifiques dans la prise de décision est donc recevable. Cependant, il s'avère que les objets d'étude, les modalités d'évaluation et de régulation que la science propose, doivent aussi se réformer afin d'être utilisés de manière optimale dans la décision politique.

Mais, parce qu'elles tendent à introduire dans un temps plus long l'action de certains acteurs, d'autres hypothèses laissent apparaître des causes à l'échec de la démocratisation différentes et probablement complémentaires. Tentons à nouveau de confronter l'étude des décisions que nous avons menée et les effets qu'elles induisent, à ces hypothèses émises sur le rôle de certains acteurs dans l'échec de la démocratisation.

## Une histoire politique sur fond d'histoire sociale : quand les classes moyennes s'associent à la décision

Nous avons envisagé dans ce travail d'étudier le problème de la démocratisation en empruntant aux méthodes de l'histoire politique. Nous nous sommes implicitement appuyés sur la définition que donne René Rémond à cette histoire pour construire notre référent théorique : « C'est au carrefour des problèmes de pouvoir, des aspirations sociales et de la recherche d'une forme de transcendance que se situe le lieu du politique. Mais en même temps qu'il peut apparaître comme la résultante de ces composantes, il possède son domaine propre, celui où se jouent les forces et les mécanismes qui aboutissent à la prise de pouvoir, à son exercice, à son organisation, à sa contestation »<sup>1</sup>. Cette histoire a permis de montrer, sur une quinzaine d'années, comment plusieurs conceptions de la démocratisation de l'enseignement secondaire se sont affrontées pour conduire à des décisions qui sont la résultante de forces opposées ou en d'autres termes, d'équilibres temporaires entre ces dernières. Elle a donné l'occasion de dévoiler une partie de la lutte entre les différents protagonistes des décisions, animés par des convictions différentes, traversant des contextes particuliers. Cette histoire centrée sur le jeu des acteurs, enrichie par les travaux des

---

<sup>1</sup> REMOND René, « La nature du politique » in BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Axes et méthodes de l'histoire politique*, Paris, PUF, 1998.

scientifiques, conduit à un constat d'échec relatif de la démocratisation de l'enseignement secondaire.

Dans cette dernière partie de notre travail, nous avons confronté à notre histoire politique les théories et hypothèses explicatives de cet échec : les théories de Pierre Bourdieu et de Raymond Boudon, l'absence de continuité dans les décisions des ministres et l'absence de références scientifiques dans ces décisions. Nous avons tenté d'une part, de comprendre comment cette histoire politique s'inscrivait dans ce vaste champ explicatif qui relève de diverses disciplines et d'autre part, de questionner ces hypothèses. Ce qui nous a conduit parfois à les corroborer, à les nuancer ou à les réfuter.

Cependant, ces hypothèses et théories proposent des explications qui sont opératoires sur un temps court. Une histoire politique peut aisément se confronter à des explications qui lui sont contemporaines. Mais peut-on se référer aux seules décisions politiques pour tenter de comprendre les raisons de l'échec de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Certes, cette étude que nous avons menée met en exergue le poids ainsi que les modalités d'action des protagonistes de la décision dans cette tentative d'interprétation des causes de l'échec de la démocratisation. De même, elle permet une certaine précision événementielle pour une étude qui porte sur une courte période. Mais il semble qu'une histoire sociale qui se déroule sur un temps plus long constitue aussi une grille de lecture possible. Nous allons donc recourir à une autre approche historique, une histoire sociale qui se concentre davantage sur l'évolution de la composition de la société, et tenter de l'articuler avec cette histoire politique.

Afin de mieux expliciter ce terme d' « histoire sociale », il convient dans un premier temps de revenir sur la place et le rôle des « classes moyennes » dans la construction du « collège unique ».

### *La prise en compte des revendications des classes moyennes*

Nous ne reviendrons pas sur la chronologie que nous avons présentée en introduction de ce travail. Rappelons simplement que le projet d'une « école moyenne » apparaît au début du XX<sup>ème</sup> siècle. Il part de 1909, quand Ferdinand Buisson a fait inscrire le projet d'école unique au programme du parti radical et il est scandé par un certain nombre de références mythiques : le programme des Compagnons de l'Université nouvelle après la première guerre mondiale, le projet de réforme de Jean Zay sous le gouvernement du Front populaire, le plan Langevin-Wallon à la libération. La loi de modernisation du système éducatif de 1975 qui met en place le collège unique dès 1977 ne constitue qu'une étape parmi d'autres. Jean-Louis

Derouet affirme qu'au début du siècle « cette initiative de la gauche pédagogique constituait plus une utopie d'intellectuels qu'une réponse à une demande sociale »<sup>1</sup>. La demande de scolarisation prolongée concernait des dispositifs qui ne conduisaient pas de manière inévitable à l'école unique. Mais après la première guerre mondiale, la manière dont les Français avaient fait face à l'épreuve montrait que l'école de Jules Ferry avait rempli sa mission. L'objectif de constitution d'une conscience nationale était atteint, il fallait passer à un objectif plus ambitieux. Les classes populaires devaient être récompensées pour les bons et loyaux services qu'elles avaient rendus. Elles devaient pouvoir accéder à l'enseignement secondaire. C'est cet objectif que Paul Lapie se risqua à mettre en œuvre sous le gouvernement du Cartel des gauches, mais il échoua.

Il faut attendre les années 1930 pour qu'une base sociale se constitue. Un modèle de société se met en place, qui correspond à la conception française de l'Etat-providence : « La société n'est pas composée de deux classes antagonistes mais d'une multitude de groupes qui entretiennent entre eux des rapports de concurrence et de coopération en perpétuelle recomposition »<sup>2</sup>. L'école devient le passage obligé qui organise la mobilité sociale entre les générations. « Cette conception rencontre les intérêts des classes moyennes qui deviennent le cœur de la société »<sup>3</sup>. Les parents de ces classes moyennes, formés dans le primaire supérieur, revendiquaient pour leurs enfants l'accès à la culture secondaire. Cela pour s'intégrer dans une société dans laquelle le travail exigeait de plus en plus de qualification, mais aussi pour mettre un terme à une injustice : la fréquentation du secondaire était plus liée à l'origine sociale qu'à de véritables qualités intellectuelles. Jean-Louis Derouet évoque alors une « alliance entre la volonté de promotion des classes moyennes et le collège unique »<sup>4</sup>. Mais cet idéal formé dans les années 1930 peine à émerger car la conjoncture démographique et économique ne le permet pas.

Les Trente Glorieuses sont plus aptes à accueillir cette alliance. Dans une période de croissance économique et démographique, « la définition de la justice se fonde sur le partage des bénéfices »<sup>5</sup>. Mais l'instabilité politique sous la IV<sup>ème</sup> République ne permet pas cette construction d'une école moyenne. Ce qui n'empêche pas, comme le montre Antoine Prost, qu'une démocratisation ait lieu lors de cette période : « Je crois avoir montré que la démocratisation a progressé jusqu'au début des années 1960, dans une structure scolaire

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, *Le collège unique en question*, Paris, PUF, 2003, page 5.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 6.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 6.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 6.

<sup>5</sup> *Ibid.* page 7.

pensée par des conservateurs avec une volonté proprement réactionnaire de défense et d'illustration des humanités, 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 dans l'élite sociale »<sup>1</sup>. Quoiqu'il en soit, la création du collège est consacrée au début de la Vème République, dans un consensus assez remarquable entre les gouvernants et la société.

Mais un fait est à noter qui ne sera pas sans incidence sur la suite de notre développement. Il existait, dans l'entre deux guerres, une opposition de gauche et d'extrême gauche au collège unique. Cette opposition voyait dans l'école unique un moyen d'extraire les enfants les plus performants de la classe ouvrière afin de les mettre au service du capitalisme. Cette position du Parti communiste à son origine et de Célestin Freinet, lorsque sa revue s'appelait *L'éducateur prolétarien*, tend à s'estomper dans les années 1930. La menace fasciste a amené les communistes à passer de la stratégie « classe contre classe » à celle de front populaire. On pourrait probablement confirmer cette analyse de Jean-Louis Derouet en nous reportant aux écrits de Maurice Thorez<sup>2</sup> : « Le Front populaire, c'est l'alliance durable de la classe ouvrière et des classes moyennes, l'alliance du combat des travailleurs manuels et intellectuels, le chœur sans lequel, dans toutes les nations paysannes, le solo de la classe ouvrière devient un chant funèbre (Marx). Les expériences diverses du mouvement ouvrier international ont pleinement confirmé l'enseignement de Marx. Le fascisme est parvenu au pouvoir en Allemagne et en Autriche, surtout parce que la classe ouvrière, elle-même divisée, n'était pas parvenue à organiser son alliance avec les masses paysannes »<sup>3</sup>. Les communistes français ont donc choisi de faire alliance avec les classes moyennes. Dans ce mouvement, il semble que « l'idée d'une scolarisation propre aux enfants du peuple fût abandonnée au même titre que celle d'une culture et d'une littérature prolétarienne »<sup>4</sup>. A partir de ce moment, l'opposition au collège unique devient caractéristique des mouvements minoritaires, anarchistes ou trotskistes. La tradition secondaire devient la seule vraie culture, mais aucune réflexion n'a lieu sur la manière dont les classes populaires pourraient se l'approprier, même si les pédagogies actives sont considérées comme susceptibles de constituer ce viatique. Cette lacune se retrouve dans les années 1970, au moment où les classes populaires commencent à avoir accès aux études secondaires et probablement dans les années que nous étudions.

---

<sup>1</sup> PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986, page 201.

<sup>2</sup> THOREZ Maurice, *Une politique de grandeur française*, Paris, Editions sociales, 1945.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 231.

<sup>4</sup> DEROUET Jean-Louis, 2003, *op. cit.* page 8.

Selon Jean-Louis Derouet<sup>1</sup>, la réforme de 1975 consacre la rupture entre les classes moyennes et le collège unique. Les groupes qui ont soutenu le projet dans les années 1930 ont obtenu satisfaction dans les années 1950 et 1960. Cependant, tous les enfants allaient désormais avoir accès à ce que les classes moyennes avaient eu tant de mal à conquérir. A partir de ce moment, les revendications des classes moyennes évoluent. Elles vont accepter une certaine démocratisation de l'école, mais en prenant garde à ce qu'elle ne porte pas atteinte à leurs acquis. C'est à partir de ce constat que cette histoire sociale qui montre la transformation des revendications de ces classes moyennes vient enrichir l'histoire politique que nous avons tenté d'élaborer.

Tous les projets des ministres de ces deux septennats ont du faire face à cette évolution de leurs revendications. Derrière de nombreuses décisions ou renoncements à ces décisions, ne peut-on pas voir des mesures qui servent l'intérêt de ces classes moyennes ? L'échec du SPULEN, s'il est lié à l'ambition de respecter les particularités religieuses, n'entretient-il pas aussi quelques liens avec cette volonté de préserver une école de la seconde chance pour les familles qui sont conscientes de l'importance des études pour l'avenir de leurs enfants ? Même si certains sociologues ont parfois admis que la démocratisation était liée au libre choix de l'établissement scolaire, ne serait-il pas plus exact de mesurer les possibilités réelles de choix en fonction des caractéristiques sociales des familles ? Telle est en tout cas le sens que prend la critique de Gabriel Langouët<sup>2</sup> à l'encontre de l'ouvrage de Robert Ballion<sup>3</sup> de 1982. D'ailleurs, la plus faible part de consommation de transfert entre secteur public et secteur privé, à des fins stratégiques, ne revient-elle pas aux ouvriers<sup>4</sup> ? La désectorisation au sein du secteur public et les stratégies qu'elle entraîne de la part des familles dans le choix des collèges ne sert-elle pas les intérêts de ces « classes moyennes » qui sont plus aptes que les classes populaires à déceler les bons établissements ou qui argumentent mieux pour obtenir des dérogations ? L'échec de la rénovation pédagogique initiée par Alain Savary et le retour aux savoirs, sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, ne témoignent-ils pas d'une inquiétude qui jusqu'à présent avait touché la droite traditionnelle, mais qui affecte désormais ceux qui désirent que le collège, en dépit de son caractère sélectif, reste ancré dans une culture secondaire ? La rénovation du baccalauréat, sous le ministère de Lionel Jospin, suivie de manifestations en faveur des langues anciennes, puis les renoncements des ministres qui lui

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 11.

<sup>2</sup> LANGOUËT Gabriel, « Enseignement public, enseignement privé : les stratégies du choix. Analyse du livre de Robert Ballion : les consommateurs d'école. Paris, Stock, 1982 », *L'année sociologique*, 1988, N°38, page 441-448.

<sup>3</sup> BALLION Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982, page 310.

<sup>4</sup> LANGOUËT Gabriel, LEGER Alain, 1994, *op.cit.* page 65.

succèdent, ne confirment-ils pas l'existence d'une volonté de perpétuer des modalités de distinction qui anime ces « classes moyennes » ?

Il semble donc que cette opiniâtreté des « classes moyennes » à défendre leurs intérêts particuliers ait eu une influence sur les décisions politiques. Elles ont engagé une renégociation des rapports entre l'Etat et la société. Lorsque dans notre introduction, nous faisons référence aux travaux de Jean-Louis Derouet<sup>1</sup> dans lesquels il annonçait l'avènement de la *democracy* pour caractériser les rapports de l'Etat à la société, c'est en partie de cette évolution qu'il était question : « [Les revendications des classes moyennes] changent donc de sens. Il ne s'agit plus de réclamer l'ouverture de l'enseignement secondaire, puis de l'Université, mais une transparence qui permette aux familles avisées d'effectuer les bons choix. La France passe ainsi de la conception de la démocratie qu'elle avait forgée dans les années 1930 à celle de la *democracy* anglo-saxonne : l'association des citoyens aux décisions qui les concernent »<sup>2</sup>. Certes, la rhétorique de l'égalité des chances demeure une « figure obligée du discours politique »<sup>3</sup> et ces usagers ne demandent pas un retrait total de l'Etat qui pourrait les desservir. Ils demandent simplement de participer davantage aux décisions qui les concernent afin de préserver leurs acquis.

La démocratisation de l'enseignement secondaire ne semble pas échapper à cette évolution sociale. Les « classes moyennes » sont favorables à une démocratisation, mais celle-ci ne doit pas remettre en cause leurs acquis. Cependant, aux revendications de cette force sociale vient s'ajouter une autre nécessité. Il s'agit de la lutte contre l'exclusion qui, elle, relève d'un tout autre processus. La prise de conscience de la permanence de la crise économique, à partir des années 1970, amène l'émergence d'un nouveau modèle de société. « Une partie des sciences sociales passe de la vision d'un fonctionnement social unifié à une opposition entre le “dehors” et le “dedans”, entre les personnes qui sont insérées dans le jeu social et celles qui en sont exclues »<sup>4</sup>. Dans ce cas, l'école et particulièrement le collège doivent conjuguer divers objectifs : la lutte pour l'égalité des chances et la lutte contre l'exclusion. Cependant, ces objectifs ne sont pas toujours compatibles. Le premier reste valable dans une société en pleine croissance, le second se développe dans une société en crise qui doit chercher à intégrer une minorité de démunis. Mais il apparaît, comme nous

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, « *La sociologie des inégalités de l'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacement des questionnements et relance de la critique* ». in *Education et société* N°5, Paris, INRP, 2000.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> DEROUET Jean-Louis, 2003, *op. cit.* page 11.

<sup>4</sup> *Ibid.* page 9.

avons tenté de le montrer précédemment, que les protagonistes de la décision, de même que les scientifiques ne sont pas toujours clairvoyants par rapport à cette pluralité d'objectifs.

La démocratisation semble difficilement envisageable autrement qu'en ciblant des populations et leurs besoins supposés. Or on peut remarquer que cette intégration des plus défavorisés dans le système scolaire reste un objectif qui manque d'ambition. Le « collègue unique » et le « lycée de masse » semblent bien démunis face à un public qui peine à relever les exigences auxquelles sont confrontées les classes moyennes. Peut-être peut-on questionner le choix fait par le parti communiste de conduire les classes populaires à l'espoir de s'approprier la culture du secondaire, dans les années 1930 ? On peut s'interroger sur ce qu'elles ont gagné à pénétrer un système éducatif taillé à la mesure des classes bourgeoises. Si certains enfants issus de ces classes populaires ont pu accéder à la catégorie des classes moyennes grâce à l'école, une grande partie d'entre eux semble exclue de cette conquête. Stéphane Beaud<sup>1</sup>, dans son dernier ouvrage qui repose sur une enquête ethnographique, expose le désarroi des « enfants de la démocratisation », de ceux qui ont bénéficié de « la politique des 80% au bac », après 1985. Ces élèves de banlieue, habituellement destinés aux lycées professionnels, ont fini par échouer au niveau du DEUG (Diplôme universitaire d'étude générale). Mais avant d'échouer, ils ont mal vécu leur scolarité au lycée d'enseignement général parce qu'ils n'ont pas pu ou su imiter les « bonnes manières »<sup>2</sup> de ceux qui, en toute légitimité, fréquentent un lycée de ce type. La condescendance parfois mal dissimulée de certains enseignants, le regard des autres, de ceux qui ont légitimement leur place dans ce lycée d'enseignement général, mais aussi le regard que ces élèves de banlieue portent sur eux-mêmes constituent autant d'obstacles à leur réussite. Mais vers qui peuvent-ils se tourner lorsque leur identité est complètement écartelée entre les valeurs et la culture de la « cité » et celles que l'on doit partager pour être intégré dans le lycée ?

Dans une optique marxiste, on pourrait se demander s'il ne s'agit pas à cet endroit d'une nouvelle forme de lutte des classes ? Aux classes bourgeoises auxquelles s'opposait le prolétariat se seraient substituées des classes devenues moyennes auxquelles s'opposeraient les exclus.

Cette approche pourrait justifier cette pluralité des principes que nous avons évoquée antérieurement. D'ailleurs, quand Jean-Louis Derouet en 1992<sup>3</sup> décrit la genèse de cet « univers à justification multiple », son argumentation renvoie surtout à des principes

---

<sup>1</sup> BEAUD Stéphane, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003.

<sup>2</sup> *Ibid.* page 106.

<sup>3</sup> DEROUET Jean-Louis, *Ecole et justice*, Paris, Métailié, 1992.

antagoniques, présents dès les origines de l'école, qui resurgiraient à cause de l'échec de la concrétisation de l'idéal d'égalité des chances. En revanche, dans son ouvrage de 2003<sup>1</sup>, il semble davantage faire reposer cette pluralité des principes sur cet avènement des classes moyennes. Notons que les deux options sont complémentaires. Mais dans la période la plus récente, la responsabilité semble être davantage incarnée par ces « classes moyennes ».

### *Conclusion*

Cette approche de Jean-Louis Derouet est riche d'enseignement au regard de notre sujet. Nous pouvons remarquer que cette « histoire sociale » s'articule avec l'histoire politique que nous avons tenté de faire de ces deux septennats.

Au travers de ce que nous avons appelé une « histoire sociale », l'auteur nous invite à prendre la mesure d'un temps long lors duquel les classes moyennes s'associent à la construction du collège unique. Cependant, cette logique de construction, dès lors que l'on tente de la mener à son terme, risque fort de les desservir et à partir de la réforme Haby, ces classes moyennes commencent à déployer des stratégies de distinction afin de profiter davantage du système et de s'opposer à certaines actions qui pourraient être « trop » démocratiques. Il s'agit de préserver les intérêts acquis. Les ministres de l'Éducation nationale qui se succèdent lors de ces deux septennats, ont souvent composé avec les intérêts de ces « classes moyennes ». Les renoncements de certains ministres ou les « non-décisions » qui permettent à certaines familles de se constituer en véritables stratèges semblent indiquer que ces classes ont été les principales bénéficiaires de ces deux septennats, en tout cas qu'elles ont su protéger leurs intérêts. Certes, les personnages que nous avons évoqués ne sont pas étiquetés comme représentants de ces intérêts des classes moyennes, mais les faits sont présents et montrent que les bénéficiaires de l'évolution du système éducatif ne sont pas les classes populaires.

Une question demeure cependant. Ces classes moyennes correspondent-elle à une réalité ou relèvent-elles d'une simple réification, d'une dérive nominaliste à laquelle les sciences sociales peuvent parfois conduire ? Cette seconde hypothèse est envisageable. Néanmoins, il est remarquable que de nombreuses prises de position qui ont inspiré les décisions ne sont pas de nature à léser les intérêts de catégories dont on peut dire qu'elles ne sont ni exclues, ni toujours protégées. Certes, la définition de ces classes peut être vague, mais entre les exclus et ceux dont on peut pressentir qu'ils ne souffriront pas d'une quelconque

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, *Le collège unique en question*, Paris, PUF, 2003.



crise, il existe probablement un espace intermédiaire pour admettre l'existence de ces classes moyennes.

Cette histoire sociale tend à mettre en avant une hypothèse explicative singulière de l'échec de la démocratisation de l'enseignements secondaire. Il faut bien admettre que nous avons probablement outrepassé et trahi le propos de Jean-Louis Derouet en émettant l'hypothèse d'une lutte entre les classes moyennes et les classes populaires ou exclues. Mais il est peut-être possible de conforter cette idée en d'autres termes : Alain Touraine<sup>1</sup> ne suppose-t-il pas l'existence d'un espace social ouvert aux stratégies d'acteurs qui entrent en conflit pour s'assurer le contrôle des orientations culturelles ? Par ailleurs, n'admet-il pas qu'une classe ne serait pas dirigeante si elle n'avait pas le pouvoir de mobiliser les institutions politiques, l'appareil d'Etat et l'organisation culturelle pour la défense de ses intérêts et la reproduction de ses privilèges ? Certes, inclure les classes moyennes dans les classes dirigeantes est discutable, il n'empêche qu'elles en reproduisent assez fidèlement le comportement.

Le corollaire de cet élément de conclusion est que le pouvoir politique perd de sa capacité à agir. Il se trouve dépossédé d'une certaine autonomie à cause du nouveau rapport qu'il entretient à la société qui voit certaines de ses composantes émerger pour faire valoir leurs intérêts. Cependant, une analyse politique ne peut faire abstraction de la responsabilité des gouvernants et il convient de tenter de mettre en lumière la marge de liberté de ces gouvernants et la responsabilité qui leur incombe dans l'échec de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Comme nous avons jusqu'à présent procédé, nous allons tenter de confronter l'étude des décisions à cette hypothèse de la responsabilité des gouvernants.

## La responsabilité des ministres : entre approche philosophique et histoire de l'administration

La décision politique peut être appréhendée comme relevant de la conviction ou de l'idéologie. Néanmoins, les choix des ministres résident souvent dans un arbitrage entre les revendications des usagers, celles des syndicats enseignants ou des enseignants eux-mêmes. Les modalités d'orientation des élèves, la rénovation du baccalauréat avec ses options et ses modules, mais aussi l'autonomie concédée aux établissements scolaires renvoyant à la périphérie la gestion du service public de l'Education nationale sont des mesures qui semblent

---

<sup>1</sup> TOURAINE Alain, *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*, Paris, Fayard, 1984.

guidées par une volonté de prendre davantage en compte les revendications des usagers, au détriment des revendications de certains syndicats enseignants.

Or, la définition que René Rémond propose du politique, si elle accorde une place importante aux acteurs, fait référence aux « transcendances ». Cette lutte entre les acteurs ne saurait occulter la question de l'horizon à construire afin de guider la société vers un idéal. Il semble que les décisions concernant l'école peinent à faire émerger cette vision à long terme. Par exemple, concernant les décisions relatives aux procédures d'orientation des élèves, est-il possible d'évoquer une quelconque « transcendance » ou un quelconque intérêt collectif qui fonderait une démarche légitime d'orientation, si ces décisions ne résultent que d'un arbitrage entre les revendications de protagonistes concernés d'aussi près par l'objet de la décision ? La question politique ne se doit-elle pas de définir les objectifs à atteindre en faisant davantage référence à la société dans sa globalité. Sans pour autant systématiquement recourir au Parlement afin de prendre des mesures qui relèvent de l'intérêt général, ne serait-il pas souhaitable que les ministres, tout en prenant en compte les forces en présence, s'affranchissent de l'immédiateté des pressions afin de construire peut-être plus rationnellement cette démocratisation de l'enseignement secondaire ? Quels que soient la place et le rôle des sciences sociales dans les décisions concernant l'école, quels que soient ceux des syndicats enseignants ou des représentants des parents d'élèves, l'intérêt général semble ne pas pouvoir émerger et être clairement défini s'il n'est pas construit en dehors de cet arbitrage.

Nous pouvons donc émettre quelque doute quant aux objectifs des décisions, en raison des conditions dans lesquelles elles sont prises. Résultant bien souvent d'un arbitrage entre des aspirations antagoniques, peuvent-elles répondre à des préoccupations d'intérêt général ? Jean-Pierre Sylvestre<sup>1</sup> suggère une piste afin de comprendre où se situe le point d'achoppement. Dans un ouvrage récent, il affirme : « Il est exceptionnel que la revendication d'un individu ou d'un groupe ne prenne pas en compte, ne serait-ce que pour des raisons stratégiques, certains intérêts de l'ensemble de la société [...] En résumé, pour la pensée républicaine, la réussite d'un gouvernement démocratique dépend, d'une part de son acceptation que les demandes et les conflits de la société civile ne soient pas par principe exclus du débat politique, et d'autre part, de sa capacité à les maintenir cependant dans certaines limites sous peine de voir s'effondrer la confiance dans l'organisation rationnelle et

---

<sup>1</sup> SYLVESTRE Jean-Pierre, « Libéralisme, républicanisme et lien social » in *Culture républicaine, citoyenneté et lien social*, Actes du colloque de Dijon, 8 et 9 octobre 1996, 28 et 29 mai 1997, Paris, CNDP, 1997, page 147.

juste de la société »<sup>1</sup>. La démocratisation de l'enseignement secondaire ne saurait donc se passer ni des propositions syndicales ni de celles des usagers. Le jeu démocratique est conditionné par le fait que syndicats et usagers ne soient pas « exclus » du débat. Mais en dernière instance, Jean-Pierre Sylvestre renvoie la responsabilité du choix au ministre. C'est à lui qu'il revient de maintenir cette société civile dans certaines limites afin que cette démocratisation puisse se démarquer d'un équilibre entre ces forces, équilibre qui ne saurait à lui seul être garant de l'intérêt général.

Examinons sous un angle différent la marge de manœuvre des ministres. Nous avons suggéré antérieurement que les ministres, au nom d'une alternance politique garante de la démocratie, pouvaient être des « pacificateurs ». La discontinuité des décisions pourrait se justifier par la prise en compte des aspirations des citoyens. Nous avons par ailleurs remarqué que les palliatifs proposés à cette discontinuité pouvaient conduire à une « régulation par la base », « une révolution tranquille » qui a par ailleurs montré ses limites. Nous avons donc pris implicitement le parti de la nécessité de mettre en place des politiques éducatives et non de déléguer la gestion de l'Éducation nationale à une grande administration qui enregistrerait les revendications des usagers. Et cela même si les politiques révèlent des discontinuités qui peuvent constituer des freins à la démocratisation. Mais le problème ne se situe-t-il pas ailleurs ? Les ruptures opérées par les pacificateurs servent-elles les intérêts des citoyens ou de certains groupes ? Les renoncements de Jean-Pierre Chevènement et de Jack Lang n'ont-elles pas au final profité principalement aux classes moyennes ? Or la question qui nous préoccupe est de tenter de comprendre si l'intérêt général peut émerger des revendications de ces classes moyennes. Quand bien même ces classes moyennes pourraient être portées par des intentions concourant à l'intérêt général, elles ont aussi témoigné d'intérêts particuliers qui portaient atteinte à l'intérêt général, ne serait-ce que parce qu'elles ont sommé le gouvernement de laisser subsister des moyens de distinction qui empêchent une partie des classes populaires de s'intégrer dans l'enseignement secondaire. En ce cas, ne revenait-il pas au ministre d'opérer des choix, d'arbitrer entre la pression exercée par une partie de la société à un moment et ce qui semblait relever de l'intérêt général ou d'une réelle justice sociale ?

En dernière instance, si l'on s'en tient à cette analyse de Jean-Pierre Sylvestre, il revient donc au ministre d'avoir une conscience claire et explicite du monde dans lequel ses concitoyens souhaitent vivre et d'avoir le courage politique de concrétiser son analyse. Cette

---

<sup>1</sup> *Ibid.* page 147.

approche philosophique renvoie de toute évidence au constat de la responsabilité du ministre dans l'échec du processus de démocratisation.

Mais à cette représentation théorique qui entend prendre ses distances avec une analyse des circonstances, il est possible d'opposer une approche au contraire très sensible aux contraintes que rencontre le ministre et qui, de ce fait, tend à le dégager de ses responsabilités. Le témoignage de Bernard Toulemonde, dans son ouvrage *Petite histoire d'un grand ministère*<sup>1</sup>, qui est une sorte d'histoire de l'administration, est à ce titre très riche d'enseignements. Par exemple, évoquant le gigantisme du ministère de l'Education nationale, il mentionne l'existence de 4 à 5 tonnes de courrier quotidien qui affluent dans ce ministère, ce qui semblerait bien confirmer que de nombreux événements échappent au ministre. De surcroît, ce gigantisme confère à toute décision un effet démultiplicateur impressionnant qui exige que toute mesure soit qualitativement et quantitativement anticipée. Augmenter de quelques points d'indice un corps d'enseignant coûte quelques milliards de francs. Restaurer le brevet, par exemple, a coûté 17 millions de francs. Mais il existe aussi un autre obstacle à surmonter : l'impressionnant personnel du ministère. Toujours selon le témoignage de Bernard Toulemonde, la collaboration entre les différentes composantes du niveau central du ministère n'est pas toujours excellente. Par exemple, les directeurs des administrations entretiennent avec l'IGEN des relations parfois tendues. En matière de programmes par exemple, chaque groupe de l'Inspection générale tente de maximiser les heures de sa discipline et les directeurs de lycées doivent arbitrer entre les groupes. Des décisions se prennent ou se préparent en dehors de l'arbitrage du ministre ou d'un membre de son cabinet.

Le gigantisme du ministère - et au-delà du système éducatif lui-même - restreint la marge de manœuvre du ministre. Sa participation à l'élaboration de la décision est limitée par l'intervention d'organes à qui reviennent ou sont délégués de nombreux rôles. La diversité de ces organes, ayant chacun ses propres revendications et intérêts à préserver, conduit vraisemblablement aussi à une certaine inertie du système.

De surcroît, les actions du ministre de l'Education nationale s'inscrivent dans une politique d'ensemble. Il doit concourir à la politique du gouvernement et il ne saurait s'inscrire contre les exigences du président de la République. Par le biais de ses conseillers, le président de la République suit et intervient dans les décisions du ministre. L'intervention de ce dernier est mise en évidence par Claude Lelièvre<sup>2</sup> qui a mené son étude, entre autres, à partir des archives présidentielles. Le Premier ministre dispose aussi de conseillers qui suivent

---

<sup>1</sup> TOULEMONDE Bernard, 1988, *op.cit.*

<sup>2</sup> LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, 1995, *op. cit.*

l'action du ministre de l'Education nationale et il arbitre éventuellement entre le ministre du budget et le ministre de l'Education nationale. D'ailleurs, comme le fait remarquer Bernard Toulemonde, les décrets pris en Conseil des ministres requièrent la signature du président de la République et les arrêtés ministériels le « visa » du Premier ministre avant d'être publiés au *Journal officiel de la République française* ou au *Bulletin officiel de l'Education nationale*. Pour toutes ces raisons, l'auteur affirme que le ministre est « Maître à bord, mais après dieu »<sup>1</sup> (incarné par l'Elysée et Matignon) et qu'il est sous l'influence d'une « foule bigarrée de lobbies » que sont les syndicats et les associations de parents d'élèves.

Cette approche est riche d'enseignements. Elle constitue un témoignage et une analyse du fonctionnement du ministère que nous ne pouvons pas inférer d'une simple étude d'archives. Bernard Toulemonde a en effet occupé de nombreuses fonctions au ministère de l'Education nationale. Directeur des affaires générales au ministère de l'Education nationale de 1981 à 1987, ce professeur de droit public devient ensuite conseiller de Jack Lang à partir de 1992. Il connaît donc parfaitement les rouages de l'administration du ministère de l'Education nationale. Cependant, une certaine lecture de son ouvrage pourrait peut-être conduire à la conclusion hâtive d'une responsabilité limitée d'un ministre de l'Education nationale. Ce serait peut-être oublier que ce dernier reste, même si c'est « après dieu », selon l'expression de l'auteur, « le maître ». Et c'est précisément cette part de responsabilité qu'il importe, de notre point de vue, de mettre en lumière. Car si de nombreuses décisions relèvent en effet de textes solennels, tels que des lois, des décrets ou des arrêtés qui en partie contraignent le ministre « d'en haut », un certain nombre de textes moins cotés dans la hiérarchie juridique des textes officiels, des circulaires et des notes de service, permettent au ministre de s'affranchir de sa hiérarchie. De nombreux exemples peuvent le confirmer. Sous le ministère d'Alain Savary, la rénovation des collèges et les projets d'établissements sont institués en premier lieu par des circulaires et des notes de service. Il en est de même pour les ZEP. La déssectorisation menée par René Monory ainsi que la libéralisation du choix des options langues anciennes par Jack Lang sont l'objet d'une simple note de service. C'est aussi le cas pour les expérimentations menées avant d'être généralisées. Il n'y a plus qu'à étendre à l'ensemble des établissements, l'année suivante, ce qui est admis comme positif du point de vue des élèves et réalisable en pratique.

Or ces textes ne sont pas sans incidence sur le processus de démocratisation. Certes, le ministre aura dû, avant de les publier, arbitrer et faire des choix entre des forces motivées

---

<sup>1</sup> TOULEMONDE Bernard, 1988, *op. cit.* page 136.

par le corporatisme ou des intérêts particuliers et ce qu'il pense être l'intérêt général. La réussite d'un ministre, nous rappelle Jean-Pierre Sylvestre, tient dans sa « capacité à maintenir les intérêts particuliers dans certaines limites sous peine de voir s'effondrer la confiance dans l'organisation rationnelle et juste de la société ». Mais c'est bien ce ministre qui, en dernière instance, prend la décision de publier ces textes d'un caractère peu solennel, mais qui, au regard de la démocratisation de l'enseignement secondaire, sont loin d'être anodins. Il faut affirmer, pour conclure, que le ministre garde une marge de manœuvre importante dans l'orientation des politiques éducatives.

Bien évidemment, parce qu'une histoire politique tend à découper le temps en fonction des ministères, parce qu'elle situe le ministre au cœur des grandes orientations concernant l'école, au cœur des décisions et des arbitrages, elle propose un regard sans complaisance sur sa responsabilité. En dernière instance, elle ne peut qu'interroger et éventuellement mettre en cause son action. On pourra certes objecter que la conclusion était déjà en germe dans la méthode retenue puisque l'étude porte précisément sur les ministères. Néanmoins, de notre point de vue, l'éclairage du processus de démocratisation de l'enseignement secondaire par une histoire politique est complémentaire d'une histoire sociale et des approches sociologiques qui focalisent sur les effets des décisions et des mécanismes parfois pervers que ces dernières entraînent. Cette histoire politique s'inscrit donc dans ce champ explicatif tout en le questionnant et demande bien évidemment à être questionnée à son tour.

## Conclusion

Ce chapitre était consacré à l'étude des théories ou hypothèses interprétatives des causes de dysfonctionnement du système éducatif, plus particulièrement des raisons de l'échec relatif des décisions qui devaient conduire à une démocratisation qualitative de l'enseignement secondaire. Après avoir étudié dans les deux premières parties de ce travail les conditions dans lesquelles se prenaient les décisions, puis en début de cette troisième partie, les effets de ces décisions, il fallait tenter de montrer ce que pouvait apporter une histoire politique à cette compréhension du processus de démocratisation de l'enseignement secondaire. Nous avons donc confronté cette étude des décisions et de leurs effets à ces théories ou hypothèses.

Les premières théories susceptibles de rendre compte des causes de l'échec de la démocratisation de l'enseignement secondaire sont celles de Pierre Bourdieu et de Raymond Boudon. Elles permettent d'interpréter, chacune à sa manière, les causes des dysfonctionnements. Quand la première met en cause un système éducatif qui transforme des inégalités sociales en inégalités scolaires, la seconde fait des élèves des acteurs dont les choix sont fonction du bénéfice qu'ils tireront à fréquenter tel ou tel cursus. Si ces théories proposent des explications vérifiables par les faits auxquelles elles sont confrontées, elles montrent des limites dès lors qu'elles doivent guider la décision. Nous avons mis en évidence le fait que des actions prises en vertu des recommandations qu'elles dictaient ou inspiraient étaient suivies, somme toute, d'effets limités. Une histoire politique, si elle a recours à ces théories afin de donner du sens à certaines décisions, n'en permet pas moins de montrer leurs limites.

Puis, nous avons cherché des interprétations des causes possibles dans un domaine qui tient davantage à l'organisation même de la gestion du service public. Il existe en effet des hypothèses plus ou moins explicites qui dénoncent la discontinuité des actions des ministres. A cette discontinuité des réformes pourrait se substituer une « révolution tranquille »<sup>1</sup> qui n'est autre qu'une régulation du système par les demandes des usagers. Or des mises en œuvre reposant sur ces principes ont déjà montré leur limite, la déssectorisation en est un exemple. Cette interprétation qui condamne en quelque sorte l'existence même d'un ministère de l'Education nationale ou qui entend limiter sa capacité d'action est donc à prendre avec précaution. Cela d'autant plus que, dans le même temps, elle remet en question les fondements d'une République démocratique, car comme nous l'avons remarqué, les ministres répondent bien souvent à des aspirations qui émanent de la société civile. Jean-Pierre Chevènement et Jack Lang illustrent, par certaines des décisions prises lors de leur ministère, le rôle « pacificateur » qu'un ministre peut jouer. Une histoire politique, parce qu'elle montre comment, pourquoi et dans quelles conditions les ministres se succèdent, mais aussi parce qu'elle fait le constat d'effets préjudiciables à la démocratisation dès lors que l'Etat ne joue plus son rôle régulateur, condamne cette interprétation. La discontinuité est probablement à chercher ailleurs que dans cette dénonciation de l'existence même des ministres n'écoulant que leurs propres convictions.

---

<sup>1</sup> Cette formulation de Claude GOASGEN, porte-parole de démocratie libérale (le parti d'Alain Madelin) est extraite de l'ouvrage de LELIEVRE Claude, *Les politiques scolaires mises en examen, douze questions en débat*, Issy-les Moulineaux, ESF, 2002, page 202.

Il semble que les sciences sociales peuvent permettre de donner une certaine unité aux décisions. C'est parce qu'elles sont trop peu éclairées scientifiquement que les décisions présentent des discontinuités ou qu'elles ne sont pas suivies d'effets positifs. Georges Solaux, Alain Mingat dénoncent le manque de rationalité dans les décisions. L'idéologie prend une place trop importante, au détriment d'apports scientifiques susceptibles de guider la décision. Cependant, si le monde politique, en l'occurrence les protagonistes de la décision constituent souvent des obstacles à l'intégration des apports scientifiques dans les processus décisionnels, il est nécessaire de se questionner quant à la responsabilité des sciences sociales elles-mêmes, si elles ne sont pas utilisées de manière optimale. Et nous avons relevé plusieurs obstacles à cette utilisation optimale.

Le premier tient à l'ignorance ou au manque de clarté dont elles font preuve devant la pluralité des définitions de la justice que Jean-Louis Derouet<sup>1</sup> met en lumière. A l'idéal d'égalité des chances qui fondait les orientations politiques et les travaux scientifiques et qui semble s'affaïsser, s'ajoute un autre idéal, probablement moins ambitieux, mais qui semble répondre à des préoccupations qui sont devenues actuelles. Il s'agit de l'insertion sociale des futurs élèves. Or quelques-unes des recherches actuelles n'ont pas clarifié les présupposés de leurs travaux. Elles focalisent sur des acquisitions jugées essentielles, le français et les mathématiques, s'interdisant de mesurer d'autres acquisitions susceptibles d'être visées par les enseignants. La première conséquence de ce fait conduit au mépris du travail des enseignants dans des classes dites de relégation. La seconde constitue un refus implicite d'une école dont la fonction se limiterait à l'objectif d'intégration sociale. Ces recherches semblent donc mesurer ce qu'elles présupposent qui devrait se faire et non pas ce qui se fait. Une explication claire des présupposés qui guident ces recherches serait de nature à en faciliter l'utilisation dans la prise de décision.

Ces idéaux des années 1990 semblent trouver une synthèse dans le principe émergent d'équité. Puisque l'idéal d'égalité des chances a montré ses limites – notamment parce qu'il ne pouvait conduire qu'à de « grandes dénonciations »<sup>2</sup> - et que celui d'intégration sociale semble bien peu ambitieux, l'équité, envisagée comme permettant la plus grande efficacité des établissements ou du personnel et une moindre injustice, s'avère être un principe susceptible de guider les recherches scientifiques. Cependant, si cette « moindre injustice » est un principe pragmatique, elle témoigne, de notre point de vue, d'un manque d'ambition pour les enfants issus des milieux défavorisés.

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, 1992, *op. cit.*

<sup>2</sup> DURU-BELLAT Marie, 2002, *op. cit.*



Par ailleurs, nous avons envisagé que ce principe pragmatique pouvait, en sacrifiant les questions relatives à la fonction sociale de l'école, conforter un libéralisme qui semble gagner du terrain. Parce qu'il se centre sur la gestion des établissements et qu'il renvoie en partie les causes de l'échec à la responsabilité des enseignants, il laisse entendre qu'en agissant sur ces variables, la démocratisation aura lieu. Or, n'assiste-t-on pas au dépérissement d'un questionnement sur les fins auquel se substituerait désormais un questionnement sur les moyens ? Ou plus exactement, n'est-on pas conduit à supposer qu'en gérant mieux, une « main invisible » guidera le collectif vers plus d'égalité ? Entre la dénonciation sans effet d'une l'école envisagée comme moyen de conserver leur suprématie aux classes bourgeoises et une approche pragmatique qui tend peut-être à oublier ce présupposé, il reste probablement des choix à faire. Néanmoins, on ne peut ignorer que les recherches en sociologie de l'éducation, parce qu'elles sont devenues davantage des « recherches appliquées », risquent d'épauler les actions politiques engagées bien plus que de les questionner. La question de l'autonomie de la science, qui est une condition à la recherche de la vérité, est ici en jeu.

Nous avons donc déduit de ces conclusions que les sciences sociales, afin d'être utilisées de manière optimale dans les processus décisionnels, devaient aussi clarifier les présupposés sur lesquels s'appuient leurs recherches et prolonger une réflexion épistémologique déjà entamée. L'hypothèse selon laquelle de nombreuses décisions sont inefficaces, parce qu'elles ne prennent pas suffisamment en compte les apports scientifiques, s'avère confirmée par notre étude des décisions et de leurs effets. Mais elle ne saurait dispenser les sciences d'un regard critique sur le virage qu'elles ont pris à la fin des années 1980.

Une histoire sociale envisageant un temps plus long, peut aussi éclairer le rôle de certains acteurs lors de notre période d'étude. Nous avons eu recours à une réflexion de Jean-Louis Derouet<sup>1</sup> pour tenter de compléter cette étude politique que nous avons menée. Il montre en effet que les classes moyennes se sont associées à la construction du collège unique. Dans le même temps, à partir des années 1930, le parti communiste a cessé de revendiquer la constitution d'une culture populaire. C'est la culture de l'enseignement secondaire que les classes populaires et les classes moyennes devaient s'approprier. Or, avec la dernière étape de construction du collège unique, en 1975, les classes moyennes ou celles qui le sont devenues tendent à se protéger de l'incursion d'éventuels arrivants. On peut alors

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, 1992, *op. cit.*

expliquer en ce sens la réticence à la rénovation pédagogique dénoncée comme une dégradation des savoirs sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, le refus de la suppression des options langues anciennes comme moyens de distinction sous le ministère de Lionel Jospin. Ces classes moyennes, si tant est que l'on puisse préjuger de leur existence, semblent avoir su se protéger, en mobilisant l'Etat pour la défense de leurs intérêts. Cependant, cette analyse qui repose sur une histoire sociale ne saurait dégager les gouvernants de leur responsabilité.

C'est la raison pour laquelle nous avons évoqué en dernière instance la responsabilité du ministre, en prenant appui sur une réflexion de Jean-Pierre Sylvestre : « En résumé, pour la pensée républicaine, la réussite d'un gouvernement démocratique dépend, d'une part de son acceptation que les demandes et les conflits de la société civile ne soient pas par principe exclus du débat politique et d'autre part de sa capacité à les maintenir cependant dans certaines limites sous peine de voir s'effondrer la confiance dans l'organisation rationnelle et juste de la société »<sup>1</sup>. Les revendications des classes moyennes, si elles doivent être prises en compte, se doivent aussi d'être maintenues dans « certaines limites », afin que la justice et l'intérêt général subsistent. Le ministre, parce qu'il fixe les grandes orientations des politiques éducatives, parce qu'il est à l'origine des réformes - ou de décisions moins solennelles qui n'en sont pas moins importantes au regard du processus de démocratisation - et parce qu'en dernière instance, il arbitre entre des intérêts contradictoires pour prendre la décision, reste donc un acteur central.

Il faut rappeler que la méthode historique retenue contient en germe cette conclusion qui consiste à mettre en avant la responsabilité du ministre. Néanmoins, cette histoire s'inscrit dans un vaste champ pluridisciplinaire qui propose diverses hypothèses interprétatives des causes de l'échec de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Et elle semble pouvoir le compléter tout en le questionnant. Telle est en tout cas l'ambition de ce travail.

---

<sup>1</sup> SYLVESTRE Jean-Pierre, 1997, *op. cit.* page 147.



## CONCLUSION

### Une focalisation sur l'égalité réelle

Le fil conducteur des deux premières parties de ce travail reposait sur l'idée dominante de démocratisation qualitative. Cette démocratisation que nous avons définie comme une volonté de lutter contre le poids de l'origine sociale dans l'échec scolaire ou dans la fréquentation de certaines filières semble constituer un moment historique caractéristique de la période que nous avons étudiée. Elle succède en quelque sorte à une démocratisation quantitative qui permettait à une grande partie de la population scolaire l'accès à l'enseignement secondaire. Remarquons que cette dernière se poursuit tout au long de cette période grâce à des mesures qui visent la prolongation de la scolarité au collège ou au lycée. Cependant, même si elle constitue un progrès, elle s'avère insuffisante car les inégalités d'accès à l'enseignement secondaire liées aux origines sociales des élèves se sont transformées en inégalité d'accès aux différentes séries ou filières.

Nous avons donc tenté de dégager deux mouvements dans ces deux septennats, marqués à leur début par des volontés fortes de mener à bien cette démocratisation qualitative. Cependant, les résolutions initiales perdent progressivement de leur intensité. Le premier mouvement, amorcé par Alain Savary, voit la rénovation des collèges et la politique des ZEP s'enliser. Le second, engagé par Lionel Jospin, nous conduit au constat d'une réforme des lycées qui perd de son sens primordial, au fil des modifications apportées par ses successeurs. La volonté de mettre un frein aux déterminismes sociaux dans la fréquentation des filières au lycée s'est étiolée.

Certes, cette démocratisation qualitative, que nous avons assimilée à la volonté de mettre en place une égalité réelle se substituant à une égalité formelle, entre en concurrence avec d'autres aspects d'une démocratisation au sens large qui semble caractériser l'action de l'Etat. Nous avons eu recours aux travaux de Dominique Schnapper<sup>1</sup> qui exprime en termes de tensions cette volonté de démocratiser l'accès à de nombreux biens. La sociologue montre qu'à côté de la volonté de promouvoir une égalité réelle se substituant à une égalité formelle, cette démocratisation au sens large inclut aussi la volonté de mettre en avant le respect de la

---

<sup>1</sup> SCHNAPPER Dominique, 2002, *op. cit.*

liberté au détriment de la contrainte de l'Etat comme moyen de préserver l'égalité et le respect des particularités au détriment d'une prétention à l'universalité. Cependant, alors que toutes ces facettes ou tension relatives à la démocratisation sont bien présentes au cours de ces quinze années, le fil directeur de notre démonstration, celui qui nous permet d'opérer un découpage temporel dans ces deux septennats et de mettre en lumière deux mouvements, reste bien la tentative de mise en place d'une égalité réelle. Pourquoi alors choisir cet axe comme susceptible de donner un sens à une évolution alors que les deux autres axes semblent ignorés dans cette quête de sens ?

Il est en effet remarquable que si nous avons envisagé de décrire le processus de démocratisation en prenant prioritairement en compte la tension relative à l'axe « respect des particularités/ universalité », il aurait été bien difficile de faire émerger un mouvement. Les problèmes relatifs au port du foulard, par exemple, sont restés les mêmes du début à la fin des deux septennats. Tout au plus avons-nous fait apparaître des divergences de points de vue entre la droite et la gauche ou parfois, au sein même de chacune de ces deux formations. Quant à la liberté laissée aux usagers, il est facile de montrer qu'une certaine continuité caractérise son évolution lors de ces deux septennats. De la déssectorisation engagée par Alain Savary et poursuivie par ses successeurs, à l'augmentation d'une offre scolaire qui doit permettre à chacun de trouver chaussure à son pied ou de se distinguer, il semble qu'une certaine liberté a progressé en faveur des usagers ou de certains usagers. En revanche, l'égalité réelle, celle qui nous préoccupe, semble être revenue à son point de départ, en dépit des intentions initiales fortes qui la portaient. Elle a donc permis de mettre en lumière deux mouvements et a organisé notre travail.

Ce choix se doit d'être expliqué. En premier lieu, il relève d'une conception *a priori* de la liberté qui est située en amont de cette réflexion. Dans une certaine tradition française, la liberté ne peut que résulter d'une lutte contre les déterminismes sociaux et psychologiques. Plus prosaïquement, permettre aux citoyens d'accéder à la liberté ne revient pas à laisser s'exprimer leurs volontés particulières. Celles-ci sont considérées dans la tradition républicaine comme pouvant émaner de déterminismes assujettissants. De surcroît, cette liberté, plus exactement cette libération, sont indissociables d'une certaine cohésion sociale qui ne peut pas reposer sur une intégration communautaire. Il est vrai que l'exemple américain développé par Alexis de Tocqueville<sup>1</sup> pourrait apporter la contradiction. Outre Atlantique, ce sont des communautés qui se sont associées pour leur bien commun, alors

---

<sup>1</sup> TOCQUEVILLE (de) Alexis, *L'ancien Régime et la Révolution*, Paris, Gallimard, 1961.

qu'en France, la liberté a été conditionnée par la mise en place d'une certaine égalité, elle-même rendue possible par une centralisation du pouvoir. Cette centralisation du pouvoir puise ses fondements dans la monarchie absolue qui aurait empêché d'éventuelles institutions intermédiaires de se constituer en relais des aspirations sociales. Ce qui explique que cette aspiration à la liberté ne peut se faire que par des emportements révolutionnaires et par la volonté de rompre avec le passé ou l'existant. Le projet républicain, toujours actuel, a intégré cette volonté de rompre avec le passé, en faisant de l'égalité et de la centralisation du pouvoir, les conditions nécessaires à la liberté. Probablement peut-on comprendre, par les travaux d'Alexis de Tocqueville, la critique qui peut être prononcée à l'égard d'une tradition française jacobine qui fait précéder toute liberté d'un combat pour l'égalité. Nous n'échappons peut-être pas à cette culture et c'est probablement aussi la raison pour laquelle le respect des particularités nous paraît être secondaire du point de vue de notre sujet. Ce respect des particularités constitue donc un axe de la démocratisation que nous avons étudié mais qui ne pouvait être le fil directeur de ce travail. De surcroît, les autres libertés accordées aux usagers jouent contre l'égalité. Axer notre travail sur une démocratisation reposant sur le gain de liberté des usagers ne semblait pas prépondérant au regard des attentes que l'on peut avoir vis-à-vis de l'école.

Une dernière raison qui nous a conduit à valoriser cette égalité réelle dans le processus de démocratisation renvoie à l'étude des fondements de ces axes de tension. Certes, ils sont tous constitutifs de la démocratie dès ses origines. Dès les premiers pas de la République, la volonté de respecter les particularités, de même que de préserver une certaine liberté aux citoyens, existe bien à côté de cette tentative de mettre en place des principes universels et une égalité assurée par une certaine contrainte de l'Etat. Mais dans une période récente, l'émergence de ces revendications est liée à cet échec d'une mise en place de l'égalité réelle. De ce point de vue, le travail de Jean-Louis Derouet<sup>1</sup> est extrêmement éclairant. Dès lors que l'école n'est plus guidée par l'idéal d'égalité des chances, en d'autres termes qu'elle n'œuvre plus en faveur de la mobilité sociale ou qu'elle avoue son impuissance à cet égard, les parents sont en droit d'en attendre d'autres services. La place est faite à d'autres principes susceptibles de guider son action. La liberté comme un moyen de régulation d'un certain marché et le communautarisme comme possibilité d'y exercer ses libertés viennent du fait qu'elle n'a pas répondu aux espoirs mis en elle. Ces autres aspects de la démocratisation

---

<sup>1</sup> DEROUET Jean-Louis, 1992, *op. cit.*

revendiqués apparaissent donc en partie comme des conséquences possibles de cet échec de la concrétisation de l'égalité réelle.

Ainsi, pouvons-nous justifier le choix du principe sur lequel s'appuient ces deux mouvements que nous avons tenté de dégager. C'est parce que nous avons accepté la démocratisation qualitative comme primordiale que le sens donné à cette évolution s'appuie sur le progrès de ce principe qu'est l'égalité réelle. Notre constat, pour l'instant, se borne à montrer que l'école ne s'est pas démocratisée parce que la volonté de mettre en place une égalité réelle, quand elle était présente, a échoué après deux tentatives initialement fortes. Cependant, cette attention portée à la mise en œuvre d'une égalité réelle ne doit pas empêcher de mettre en lumière la manière dont la valorisation du principe de liberté a pu se constituer en obstacle de cette mise en œuvre.

### Une relecture des décisions au regard d'un principe triomphant : la liberté

Le respect des libertés nous semble être un obstacle à cette mise en place d'une égalité réelle plus déterminant que la revendication d'une égalité formelle ou que le respect des particularités. Mais cette conclusion ne pouvait, à l'issue de ces deux premières parties, émerger aussi clairement qu'à la fin de ce travail. Tout au plus pouvions-nous envisager que certaines décisions très facilement repérables, comme par exemple la désectorisation dans un contexte d'autonomie des établissements et la libéralisation du choix d'options au baccalauréat, constituaient des décisions portées par le principe de liberté qui pouvaient entraver la mise en place d'une égalité réelle. Mais cette approche diachronique ne permettait pas de mesurer l'importance prise par ce principe dans l'étude des différents ministères qui se succèdent.

La mesure des effets des décisions et l'interprétation des causes de dysfonctionnement permettent de porter un regard critique sur ce regain de liberté qu'autorise finalement chacun des ministres, quand il poursuit parallèlement l'objectif de démocratisation qualitative. Mais avant de rassembler tous les éléments qui nous permettent d'affirmer que chacun des ministres, à sa manière, qu'il soit de gauche ou de droite, a laissé pénétrer des principes libéraux susceptibles de jouer contre l'égalité réelle, il nous faut procéder à une relecture des décisions, en fonction des effets qu'elles ont produits et des hypothèses interprétatives des causes de dysfonctionnement que nous avons suggérées. Afin de ne pas sombrer dans l'anachronisme, il faut rappeler d'une part, le contexte dans lequel chacune de ces décisions a été prise et d'autre part, l'état des connaissances de la période concernée.

Alain Savary, même s'il tente de mettre en place une égalité réelle, par les procédures de discrimination positive concernant les ZEP et en engageant les collèges dans la rénovation, est le premier ministre qui expérimente la désectorisation. Certes, celle-ci n'est pas encore dénoncée comme susceptible de faire jouer les stratégies familiales. Ou plus exactement, si les stratégies des familles sont reconnues, elles sont considérées comme étant au service de la démocratisation. Il est possible d'admettre en cette période que l'ajustement de l'offre à la demande, laissé à l'initiative de consommateurs d'école tous éclairés, est facteur de démocratisation. Tout au plus, en suivant l'analyse de Robert Ballion<sup>1</sup>, peut-on admettre que tous les parents d'élèves sont des stratèges. En cette période de concurrence avec un secteur privé qui lui aussi est censé participer à la démocratisation de l'enseignement secondaire – toujours selon l'hypothèse de Robert Ballion -, dans une période où les effectifs scolaires sont en baisse, on peut admettre que la désectorisation, tout en offrant une certaine liberté de choix aux parents, n'est pas une entrave à l'égalité réelle. D'ailleurs, André Robert<sup>2</sup>, peut-être de manière optimiste, note qu'il s'agit d'endiguer une fuite des élèves vers un secteur privé, non soumis à la carte scolaire. Il n'empêche qu'une première porte est ouverte aux stratégies des parents dont on peut encore croire qu'elles sont un moyen naturel de démocratiser l'enseignement secondaire. Jusqu'en 1985, date à laquelle le Collège de France établit son rapport à la demande du Président de la République, ne pense-t-on pas, suivant l'avis des autorités intellectuelles qui établissent ce rapport, que « l'existence d'une offre scolaire diversifiée, proposée à tous les niveaux par les institutions d'enseignement autonomes et concurrentes (au moins au niveau du supérieur), pourrait être le principe de toute une série d'effets convergents propres à accroître l'efficacité et l'équité du système d'enseignement en renforçant l'émulation entre les établissements, les équipes pédagogiques et les communautés scolaires, et par là, à favoriser l'innovation et à affaiblir les effets funestes de la condamnation scolaire »<sup>3</sup> ? La liberté peut donc ne pas être une entrave à l'égalité de condition des Français et Alain Savary n'est pas entièrement hostile au fait de fonder en partie sa politique sur ce principe.

Nous avons ensuite tenté de caractériser les principes sur lesquels Jean-Pierre Chevènement semblait s'appuyer. S'il est partisan de poursuivre l'objectif de démocratisation qualitative, celle-ci ne peut reposer sur la valorisation d'une discrimination positive visant l'instauration d'une égalité réelle. Seule une égalité formelle peut être une garantie de savoirs

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, 1982, *op. cit.*

<sup>2</sup> ROBERT André, 1999, *op. cit.*

<sup>3</sup> COLLEGE DE FRANCE, 1985, *op. cit.* page 25.



émancipateurs et par conséquent conduire à une école démocratique. Nous avons donc admis que cette promotion d'une égalité formelle rompait l'élan d'une démocratisation qualitative telle qu'Alain Savary tentait de la mettre en place. Mais avec le recul que nous permettent de prendre les données des sciences sociales, nous pouvons admettre que cette querelle entre d'une part, tenants des savoirs et partisans de l'autorité, et d'autre part, pédagogues et partisans d'une certaine forme de décentralisation, semble quelque peu dépassée.

Cependant, la résolution du conflit avec le secteur privé laisse place au principe de liberté dont on ne soupçonne pas encore qu'il aura des effets pervers sur le processus de démocratisation qualitative. Force est de constater que le ministre n'avait d'autre choix que de trouver un accord avec une grande partie des Français, y compris d'électeurs socialistes, sur ce sujet. Mais surtout, en cette période, le secteur privé est perçu comme une alternative à un secteur public qui peine à endiguer l'échec scolaire. Les travaux scientifiques, à cette période tendent à le confirmer. Robert Ballion<sup>1</sup>, Martine Lemonnier<sup>2</sup> ne montrent-ils pas que le secteur privé scolarise aussi des enfants en difficulté scolaire ? Il n'y a donc pas de raison d'envisager de mesures restrictives à l'égard de ce secteur, si ce n'est pour céder à la satisfaction de quelques irréductibles « laïcards ». Ce que nous avons conclu à l'issue de l'étude de la résolution du conflit par Jean-Pierre Chevènement, c'est que désormais il appartient au secteur public d'être plus performant afin d'éviter une fuite éventuelle de ses élèves vers le secteur privé. On admet d'autant mieux cette compétition comme étant une saine émulation que le secteur public est l'objet d'un dénigrement sans précédent. Le principe de liberté ne constitue pas, dans ce cadre, une entrave à l'égalité des élèves en matière d'éducation. Bien au contraire, il y contribuerait en permettant à l'école publique d'être plus performante, d'être « restaurée ». Le principe de liberté s'introduit donc dans la régulation d'un système sans que l'on mesure encore les effets pervers auxquels il peut conduire.

Pour cela, il faut attendre que les recherches sociologiques établissent des corrélations entre les stratégies déployées par les utilisateurs des deux secteurs et les classes sociales auxquelles ils appartiennent : les « zappeurs », ceux qui savent le mieux utiliser le passage d'un secteur à l'autre appartiennent aux classes favorisées. Gabriel Langouët<sup>3</sup>, en 1988, dans une critique qu'il adresse à Robert Ballion<sup>4</sup>, concernant son ouvrage de 1982, interpelle déjà l'auteur au sujet de ses conclusions : « Il [Robert Ballion] propose donc une école multiple, une école dans laquelle la communauté des acteurs (les parents d'élèves, les

---

<sup>1</sup> BALLION Robert, 1982, *op. cit.*

<sup>2</sup> LEMONNIER Martine, 1984, *op. cit.*

<sup>3</sup> LANGOUET Gabriel, 1988, *op. cit.* page 441-448.

<sup>4</sup> BALLION Robert, 1982, *op. cit.*

enseignants) serait libre de choisir des projets éducatifs propres dans le cadre des orientations posées par la collectivité et dont l'Etat se porte garant [...] Les travaux de Robert Ballion confirment l'erreur du maintien d'un discours idéologique sur l'école unique complètement coupé de la réalité sociale dans laquelle il voulait s'inscrire. Mais pour autant les écueils ne sont pas levés et les risques d'effets pervers de telles transformations ne sauraient être levés [...] De telles transformations supposent la suppression de la carte scolaire dont on sait les effets quant aux inégalités scolaires (voir à ce sujet les travaux de L. Tanguy). Mais peut-on, sans études approfondies menées en particulier au niveau local, supposer que cette suppression serait de nature à réduire les inégalités qu'elle engendre ? Ne peut-on pas au contraire avancer l'hypothèse selon laquelle cette suppression contribuerait au moins dans certains secteurs, à la constitution d'écoles-ghettos ? »<sup>1</sup>

Robert Ballion<sup>2</sup>, en 1987, reconnaît que la généralisation de l'expérimentation de déssectorisation menée par René Monory a eu des effets négatifs sur la démocratisation. Les stratégies d'évitement ont conduit à la création de « collèges-ghettos ». Plus tard, en 1994, Gabriel Langouët affirme : « Ainsi, apparaît-il nettement que le recours à un changement de secteur, utilisé différemment selon l'origine sociale, loin de contribuer à la réduction des inégalités, conduit à leur accentuation »<sup>3</sup>. Il s'avère donc, dans la deuxième partie des années 1980, que liberté ne rime plus de manière aussi convaincante avec égalité. Et Jean-Pierre Chevènement, en pacifiant le rapport des Français à leur école et en admettant cette concurrence entre secteur privé et secteur public, ne laisse-t-il pas aux familles les plus capables de déployer des stratégies la possibilité d'utiliser avantageusement les deux secteurs ? Ne justifie-t-il pas l'existence d'un système concurrentiel au sein même du secteur public ?

Si nous avons admis, dans l'approche diachronique à laquelle nous nous sommes livrés dans une première partie de ce travail, que Jean-Pierre Chevènement mettait un terme à la promotion de mesures visant une égalité réelle, il apparaît, après une observation synchronique de la période que nous permettent les apports scientifiques, que c'est peut-être moins ce coup d'arrêt porté à la discrimination positive qui fait obstacle à la démocratisation qualitative que l'introduction d'une logique libérale comme moyen de gestion du système éducatif.

---

<sup>1</sup> LANGOUËT Gabriel, 1988, *op. cit.* page 447.

<sup>2</sup> BALLION Robert, OEUVRARD Françoise, 1987, *op. cit.*

<sup>3</sup> LANGOUËT Gabriel, 1994, *op. cit.* page 69.

René Monory, quant à lui, fidèle aux engagements de sa plate-forme électorale valorise clairement ce principe de liberté. Rappelons en effet que la plate-forme électorale de 1986 voulait explicitement donner « la liberté à chaque parent de choisir l'école de ses enfants »<sup>1</sup>. Même si cette déssectorisation semble avoir été menée avec beaucoup plus de prudence que ne l'annonçait cette plate-forme, elle se poursuit néanmoins.

La même analyse pourrait être menée en ce qui concerne Lionel Jospin. Certes, il tente de limiter les stratégies des parents en supprimant le moyen de distinction que constituent les options langues anciennes, au niveau du lycée. Il est admis par les travaux scientifiques que ces stratégies sont susceptibles de créer des filières sélectives. Mais en ce qui concerne l'assouplissement de la carte scolaire, on ne remarque aucune directive du ministère. Tout semble se passer comme si la politique à mener en faveur de cette liberté de choix des établissements devait se régler au niveau académique. On peut noter que la discrétion des ministères à cet égard traduit un embarras certain sur la nécessité de trancher entre les aspirations des familles et les valeurs d'une école républicaine soucieuse d'égalité. On peut rejoindre, à ce propos, Marie Duru-Bellat qui affirme que cette déconcentration du problème a permis de faire l'économie d'un débat national qui aurait pu provoquer une nouvelle « guerre scolaire »<sup>2</sup>. Il n'en demeure pas moins que la logique libérale continue à se constituer en obstacle à une mise en œuvre de la démocratisation qualitative.

Les deux ministres qui succèdent à Lionel Jospin, Jack Lang et François Bayrou confortent cette incursion progressive du principe de liberté dans la gestion du système éducatif. Jack Lang, acculé dans une certaine mesure par les engagements de son prédécesseur, signe les accords avec le père Cloupet. Puis il ouvre le choix des options langues anciennes. Cette ouverture est d'ailleurs prolongée par François Bayrou. Il faut aussi remarquer qu'aucune mesure n'est prise pour limiter les effets négatifs de la déssectorisation lors de ces deux ministères. Le principe de liberté semble encore avoir gagné du terrain.

Or, à la fin de la décennie 1990, de nombreux travaux scientifiques montrent que la liberté laissée tant au niveau du choix des options qu'à celui du choix de l'établissement est un véritable obstacle à la démocratisation qualitative. Danièle Trancart<sup>3</sup>, Marie Duru-Bellat<sup>4</sup>, Sylvain Broccolichi<sup>5</sup>, Agnès Van Zanten<sup>1</sup> montrent tous que des disparités se sont accentuées

---

<sup>1</sup> RPR, UDF, 1986, *Plate-forme pour gouverner ensemble*, *op. cit.*

<sup>2</sup> MEURET Denis, DURU-BELLA Marie, BROCCOLOCHI Sylvain, 2001, *op. cit.* page43.

<sup>3</sup> TRANCART Danièle, « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, N°124, 1998.

<sup>4</sup> DURU-BELLAT Marie, 2001, *op. cit.*

<sup>5</sup> BROCCOLICHI Sylvain, « Inquiétudes parentales et sens des migrations des élèves. L'évitement croissant des collèges publics dans un district de la banlieue parisienne », *Les dossiers Education et formation*, N°101, 1998.

entre les établissements scolaires. La conclusion du dernier ouvrage de Robert Ballion<sup>2</sup> confirme avec d'autant plus d'évidence cette tendance à une libéralisation non contrôlée, qu'il s'est lui-même prononcé quelques années auparavant en faveur d'une certaine liberté de choix accordée aux familles. En 1991, l'auteur affirme : « Depuis quelques années, l'Etat se désengage en matière d'éducation. De plus en plus il renvoie à la base le traitement des problèmes et se comporte comme si leur résolution ne pouvait découler que d'arrangements locaux. Le politique s'efface devant la société civile. Le choix de l'établissement scolaire par les familles illustre les dérives que peut entraîner ce repli de l'action publique au bénéfice des logiques sociales dominantes. A l'Etat d'intervenir pour fixer les règles du jeu, équilibrer les forces en présence, exercer des régulations et imposer la réalisation des objectifs qui ne peuvent résulter de la poursuite par chacun de son intérêt privé. Si l'Etat ne se préoccupe pas au premier chef de la recherche d'équité et de justice sociale, l'éducation, loin d'être le domaine où la société essaie d'actualiser ses valeurs, deviendra peut-être plus encore que le terrain économique, un espace de soumission à l'ordre des choses, un terrain de luttes et de production d'inégalités »<sup>3</sup>. Nous pourrions d'ailleurs peut-être analyser selon un même axe les lois visant à confier aux régions la gestion de la formation professionnelle. La loi quinquennale de 1993<sup>4</sup>, confiant la formation des publics les moins favorisés socialement à des institutions qui échappent au contrôle du ministère de l'Education nationale, ne participe-t-elle pas d'un identique désengagement de l'Etat ?

Ainsi, il semble que la démocratisation qualitative qui devait mettre en place une égalité réelle des jeunes français devant l'école se soit heurtée à une libéralisation croissante du marché de l'éducation. Arbitrant entre des intérêts particuliers et la volonté de conserver un caractère républicain à l'école, les ministres qui se sont succédé n'ont pas su ou pu endiguer, au fur et à mesure des obstacles qu'ils rencontraient, cette montée en puissance du principe de liberté. L'étude de ces deux septennats que nous avons prolongée en fait jusqu'à la présidence de la République de Jacques Chirac, qui reconduit François Bayrou au ministère de l'Education nationale, est donc marquée par un triomphe de la liberté imposée comme nouveau mode de gestion de l'école.

Le passage de Claude Allègre au ministère de l'Education nationale laisse paraître, par certaines mesures remarquables, une volonté de rupture par rapport à cette tendance à la

---

<sup>1</sup> ZANTEN Agnès (van), BROCCOLICHI Sylvain, « Concurrences entre établissements et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics dans un district de la banlieue parisienne », *Les annales de la recherche urbaine*, N°75, 1998.

<sup>2</sup> BALLION Robert *La bonne école. Evaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier, 1991.

<sup>3</sup> *Ibid.* page 164.

<sup>4</sup> Loi N°93-1313, *op. cit.*

libéralisation du système éducatif. Même si l'on peut constater qu'il reste partisan d'une certaine déconcentration des pouvoirs - notamment en ce qui concerne le mouvement des enseignants - le ministre ne va-t-il pas tenter de mettre un terme aux possibilités de distinctions que permettent les options langues anciennes ? Ne va-t-il pas se heurter à la difficulté de « mieux équilibrer la carte scolaire » et de mieux assurer la régulation des flux d'élèves en vue de « préserver ou d'instaurer une mixité sociale »<sup>1</sup> ? La cause de son échec, interprétée comme relevant d'un problème de communication, ne peut-elle pas aussi se comprendre par la difficulté de revenir sur des acquis inégalement partagés qu'un peu plus de quinze années ont contribué à asseoir dans les mœurs ?

Quelle place pour une histoire politique dans le champ explicatif des causes de dysfonctionnement du système éducatif ?

Certes, cette histoire politique que nous avons tenté d'élaborer tend à majorer le rôle des ministres dans l'échec de cette démocratisation qualitative. En dernière instance, elle valorise leur responsabilité. Néanmoins, elle s'inscrit dans un vaste champ explicatif des causes de dysfonctionnement du système éducatif tout en questionnant les hypothèses de ce champ.

Cette histoire politique questionne dans un premier temps le pouvoir explicatif des théories fondatrices de la sociologie française, celle de Pierre Bourdieu et celle de Raymond Boudon. Si elle y recourt afin de donner du sens à certaines décisions, elle n'en mesure pas moins la limite de leur portée opératoire, car quelques décisions prises dans le sens des recommandations de ces théories ont montré leur limite.

L'affirmation selon laquelle l'absence de continuité dans les décisions des ministres qui se succèdent, qui recommande la mise en œuvre d'une régulation par la base ou d'une « révolution tranquille », a montré ses limites. En effet, cette affirmation conduit à la négation même de l'existence d'un ministère de l'Éducation nationale, instituant un libéralisme non contrôlé dont les effets négatifs semblent avoir été suffisamment éloquents lors de cette période, pour que cette hypothèse soit, de notre point de vue, recevable.

L'hypothèse selon laquelle la sous-exploitation des apports scientifiques conduirait à un échec de la démocratisation est corroborée par cette histoire que nous avons tenté d'élaborer. De nombreuses décisions ne font pas appel à des données scientifiques disponibles et répondent à des exigences idéologiques. Néanmoins, les sciences sociales s'inscrivent aussi

---

<sup>1</sup> Circulaire du 29-12-1998, « Préparation de la rentrée scolaire », BOEN du 3-01-1999.

dans une perspective historique qui questionne le point de vue objectif qu'elles seraient censées apporter dans les décisions. Par exemple, le glissement sémantique du principe d'équité sur lequel elles fondent leurs travaux, au cours de ces quinze années, a été mis en question par une brève analyse historique. Ce qui nous conduit à conclure qu'une histoire politique confirme l'hypothèse selon laquelle les sciences sociales sont trop peu convoquées pour éclairer les décisions et qu'il est probablement possible d'y voir une des causes de l'échec de la démocratisation. Cependant, cette histoire politique ne peut que relativiser l'espoir mis dans une éventuelle plus grande participation des sciences sociales à la conduite de l'objectif de démocratisation de l'enseignement secondaire.

Une hypothèse qui serait celle d'une histoire sociale, affirmant que ce sont les classes moyennes qui ont, en quelque sorte, veillé à la sauvegarde de leurs avantages acquis, n'est pas incompatible avec une histoire politique. Certes, cette histoire sociale repose sur un temps plus long, celui d'un siècle pendant lequel ces classes s'approprient l'enseignement secondaire et son contrôle. Néanmoins, elle peut être corroborée par une histoire politique qui montre que les décisions prises par les ministres ou celles sur lesquelles ils reviennent, pendant ces quinze années, sont favorables aux intérêts de ces classes. Il arrive aussi que les ministres renoncent à certaines exigences sous la pression de syndicats qui défendent des intérêts corporatistes, parfois très proches de ceux de ces classes moyennes. Néanmoins, ce sont ces ministres, au sein de leur gouvernement, qui en dernière instance, prennent les décisions. Or il est rare que ces décisions lèsent les intérêts des groupes sociaux qui profitent déjà le plus du système éducatif. Telle est en tout cas, la conclusion à laquelle nous conduit cette étude historique.

## Perspectives

Cette conclusion à laquelle nous ont invités nos recherches présente probablement une part de subjectivité difficilement réfutable tant les possibilités d'interpréter les événements et les décisions sont nombreuses. Il serait bien évidemment naïf de prétendre qu'une tentative de recherche historique puisse échapper à ce travers. Néanmoins, cette limite étant posée et admise, il nous semble à l'issue de ce travail connaître un peu mieux les politiques éducatives de la période considérée et probablement avoir acquis une certaine méthode ou au moins une technique de recherche en histoire de l'éducation.

Il n'empêche que nous ne pouvons nous soustraire à un sentiment d'insatisfaction en terminant ce travail tant de nombreux éléments semblent nous échapper. Bien des décisions et des événements que nous avons étudiés nous apparaissent comme susceptibles d'être eux-mêmes l'objet d'un travail plus approfondi. Chaque ministère pourrait être l'objet d'une étude plus précise, rendant à chaque membre du cabinet sa véritable participation au processus décisionnel. Les relations entre le cabinet et l'Administration pourraient être l'objet d'une étude plus systématique, tant cette dernière peut parfois avoir des influences sur la mise en œuvre des directives. De surcroît, chaque événement s'inscrit dans une série d'événements dont il serait possible de développer davantage les enjeux en amont, mais aussi en aval de la période considérée.

Il serait donc envisageable dans nos prochaines recherches de revenir à une étude des ministères qui ont précédé ces deux septennats. Car si nous en connaissons les grandes lignes, grâce aux travaux historiques publiés, un dépouillement des archives pourrait nous permettre d'affiner nos connaissances. Par ailleurs, il semble qu'un travail sur la période qui relie ces deux septennats à la période actuelle soit nécessaire, tant les événements actuels semblent s'inscrire dans le prolongement de ces innovations caractéristiques de notre période d'étude. La volonté exprimée, dès juin 2002, par le ministre Luc Ferry de mettre un terme à la loi d'orientation, mais aussi à toutes les innovations qui l'ont précédée, nécessiterait que soient étudiées les circonstances qui ont conduit à une telle situation. Il semble en effet qu'une nouvelle ère s'installe qui tente de tirer des leçons de cette période. En témoigne le passage houleux au ministère de l'Education nationale de Claude Allègre qui succède à François Bayrou, mais aussi celui plus calme de Jack Lang qui tente de « déminer »<sup>1</sup> le terrain de l'Education nationale tout en s'opposant à Jean-Luc Mélenchon partisan d'un « lycée des métiers » au service d'une diversification de l'offre d'enseignement.

Notre tentative a été de donner une cohérence à des événements qui peuvent parfois sembler épars, que rien ne semblait lier, tout au moins dans la représentation que nous en avons initialement. Les thèmes relatifs à la laïcité, à la lutte contre l'échec scolaire, au collège unique ou à la réforme des lycées semblaient répondre à des logiques bien distinctes, à des enjeux juxtaposés sans véritables liens entre eux. En abordant ces différentes questions sous l'angle de la démocratisation dans un sens large, mais aussi dans un sens plus limité, notamment celui qui est un enjeu essentiel de l'école, à savoir la démocratisation qualitative,

---

<sup>1</sup> Cette expression est empruntée à Stéphane BEAUD, *op. cit.* page 323.

nous avons tenté de donner une cohérence *a posteriori* à l'action des ministres et des protagonistes de la décision.

Nous souhaiterions donc, en intégrant les critiques auxquelles ce travail doit être soumis, poursuivre nos recherches, en nous intéressant dans l'immédiat à la période qui marque la fin de ces deux septennats et qui s'étend jusqu'à nos jours.





# TABLE DES MATIERES

## Introduction

11

Contexte	11
Un nouveau rôle de l'Etat	12
La construction du collège unique	16
Les tensions constitutives du couple démocratie/démocratisation	22
Différentes définitions de la démocratisation	26
Entre diverses approches de la démocratisation, une place pour une histoire politique	31
Les modèles exogènes	31
De l'approche microsociologique aux approches pluridisciplinaires	33
Une approche historique : un déroulement et un arrêt sur des configurations	35
Méthodologie	39
Plan	43

## Une politique nouvelle à l'épreuve des réalités

47

Contexte	47
Le ministère d'Alain Savary	49
Contexte	49
Les projets politiques	49
Les projets des syndicats	54
Alain Savary	62
La notion de « projet » au cœur de la politique d'Alain Savary	65
Les ZEP ( Zones d'éducation prioritaires)	68
D'une initiative individuelle à un projet de parti	68
La transmission du projet au ministère.	72
La première circulaire : « les zones prioritaires »	73
La réaction des syndicats	74
La mise en place et la régulation du dispositif	76
Bilan intermédiaire	79
La consolidation de la politique des ZEP	80
Conclusion	83
La rénovation des collèges	86
L'état des collèges en 1981	86
Le rapport Legrand	88
La mise en œuvre de la rénovation des collèges	99
Le testament pédagogique d'Alain Savary : ce qu'il reste à faire pour les collèges	105
La rénovation des lycées	106
Quelques éléments au sujet de l'état des lycées	107
Alain Savary dans la ligne de son prédécesseur ?	108
Le rapport Prost	109
Une application limitée des propositions du rapport Prost	113
Les progrès effectués et le testament pédagogique d'Alain Savary : ce qu'il reste à faire pour les lycées	115
L'échec	118
Le contexte antérieur aux négociations	118
Les acteurs et leur position	121

Des négociations à l'échec _____	123
Les enjeux _____	124
Conclusion partielle _____	126
Conclusion : une configuration nouvelle de la démocratisation _____	127
Une démarche novatrice _____	127
Des réalisations importantes. _____	129
L'évolution de la laïcité : un révélateur des exigences actuelles des Français vis-à-vis de la démocratie ? _____	131
Le ministère de Jean-Pierre Chevènement _____	137
Contexte _____	137
Contexte politique et économique _____	137
Contexte scolaire _____	138
Jean-Pierre Chevènement _____	142
La résolution du conflit _____	143
Synthèse _____	148
« L'élitisme républicain » : ses implications idéologiques _____	149
La restauration des savoirs et l'éducation à la citoyenneté _____	152
La rénovation des collèges : entre rejet et concessions _____	156
La rénovation dans son esprit et son application _____	156
Les programmes des collèges et le brevet : des limites à la rénovation ? _____	159
Synthèse _____	161
80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat _____	163
La rénovation de l'enseignement technologique et professionnel et la création du baccalauréat professionnel _____	167
Une procédure non démocratique et des intérêts corporatistes peuvent-ils concourir à des fins démocratiques ? _____	172
Le Conseil économique et social _____	176
Le Parlement _____	179
Synthèse _____	181
Bilan : une configuration singulière de la démocratisation _____	183
Le ministère de René Monory _____	189
René Monory _____	189
Contexte _____	190
Une « plate-forme » à mettre en œuvre _____	190
Les contraintes du contexte _____	192
La suppression du recrutement des PEGC _____	195
Les identités culturelles des syndicats en évolution ? _____	198
Le risque de la perte du pouvoir _____	203
La « déssectorisation » _____	206
Une expérimentation déjà tentée _____	206
René Monory, dans le prolongement de l'action d'Alain Savary ? _____	209
La revalorisation de l'apprentissage : la loi Seguin _____	215
Le plan pour l'avenir de l'Education nationale _____	221
Le rapport Lesourne _____	221
Les orientations générales _____	224
Les moyens envisagés _____	226
Bilan _____	228
Bilan des politiques successives _____	233

## **L'échec d'une relance 241**

Contexte _____	241
Le ministère de Lionel Jospin _____	245
Lionel Jospin _____	245
Contexte _____	246
La loi d'orientation : l'aboutissement d'après négociations _____	247
Un projet de loi précédé par un climat de contestation _____	247
Deux conceptions opposées de la démocratisation : celle du SNES et celle du SGEN-CFDT rejoint par le SNI-PEGC _____	253
Le soutien des parents d'élèves _____	258
Le projet soumis aux organes consultatifs _____	258
L'adoption au parlement _____	259
Bilan de la loi d'orientation _____	263
Son contenu au regard de la démocratisation : une relance de la politique d'Alain Savary _____	263
Un arbitrage entre des intérêts antagonistes _____	267
Le mouvement revendicatif des lycéens _____	273
Le déroulement des événements _____	273
Le « plan d'urgence » _____	276
Les interprétations des causes du mouvement lycéen _____	279
Quelques obstacles à la démocratisation souhaitée par les lycéens _____	282
Conclusion _____	285
Le plan de modernisation du service public de l'Education nationale _____	286
La rénovation des collèges _____	288
La rénovation des structures _____	288
La tentative de rénovation des programmes et de l'organisation des collèges : des négociations qui n'aboutissent pas _____	291
Synthèse _____	296
La rénovation des lycées _____	298
Les propositions du Conseil national des programmes _____	298
Les contre-propositions _____	300
Un arbitrage difficile pour le ministre _____	306
La classe de seconde _____	310
Les classes de première et terminale _____	319
Bilan _____	320
La politique des ZEP _____	320
L'affaire du « foulard » _____	324
Le déroulement des événements _____	324
Interprétation _____	327
Bilan : une configuration nouvelle de la démocratisation _____	332
Un mode de gestion novateur _____	332
Une configuration nouvelle de la démocratie _____	334
Les chantiers inachevés _____	338
Le ministère de Jack Lang _____	341
Contexte _____	341
Jack Lang _____	342
La rénovation des lycées _____	344
La rénovation des lycées d'enseignement général et technique _____	344
La rénovation de l'enseignement professionnel _____	356
Bilan provisoire de la rénovation à la veille de la réforme du baccalauréat _____	360
La rénovation du baccalauréat _____	361

La politique des ZEP _____	369
Les « zones sensibles » _____	372
Les accords Lang-Cloupet _____	375
Les langues régionales _____	382
Bilan _____	387
Le ministère de François Bayrou _____	391
Contexte _____	391
François Bayrou _____	392
La rénovation des lycées _____	395
La classe de seconde _____	395
Le cycle terminal _____	396
La rénovation du baccalauréat _____	400
Conclusion _____	403
La tentative de révision de la loi Falloux _____	406
Le « nouveau contrat pour l'école » _____	413
De la déroute à la loi de programmation _____	413
La loi de programmation ou la solennité du « Nouveau contrat pour l'école » _____	419
Une priorité : transformer le « collège unique » en « collège pour tous » _____	425
Des travaux préparatoires à l'expérimentation _____	425
La mise en œuvre de la rénovation des collèges _____	430
Quelques éléments de synthèse _____	433
« L'affaire du foulard » _____	435
Le déroulement des événements _____	435
Synthèse _____	440
La loi quinquennale relative au travail, à l'Emploi et à la Formation professionnelle _____	441
L'état des lieux avant le vote de la loi _____	441
Les forces en présence et les enjeux _____	443
Les conséquences de la loi et leurs interprétations _____	446
Bilan _____	448
Bilan de la relance initiée au début du second septennat _____	453

## **Des effets des décisions aux hypothèses interprétatives des causes de l'échec de la démocratisation 459**

Les effets des décisions _____	463
La question de la laïcité _____	463
Le problème du « foulard » _____	464
Les relations entre l'Etat et les établissements privés : d'une certaine conception de la démocratisation au risque d'une gestion libérale de l'école ? _____	467
Conclusion _____	472
Autonomie et libre choix des établissements _____	473
L'autonomie des établissements _____	474
La liberté de choix de l'établissement _____	480
Les effets des politiques sur l'évolution des flux d'élèves _____	484
L'orientation des élèves _____	488
L'orientation contre les enseignants _____	488
Les effets de ces décisions sur la démocratisation de l'enseignement secondaire. _____	491
Le collège _____	495
La prolongation des scolarités au niveau du collège : un élément de démocratisation ? _____	495
L' « effet-collège » _____	498

Synthèse _____	508
Le lycée _____	509
Une démocratisation quantitative effective _____	510
Une démocratisation qualitative marquée par une sélectivité sociale croissante de la sixième à l'enseignement supérieur _____	511
Une démocratisation qualitative affectée par une hiérarchisation des types de baccalauréats et des séries _____	513
Une démocratisation qualitative mise en défaut par la persistance d'options et par d'inégales ambitions parentales _____	514
Les ZEP : un bilan mitigé _____	517
Les réformes de l'enseignement secondaire : leurs incidences sur l'ensemble du système éducatif _____	526
Conclusion _____	528
Les causes des dysfonctionnements : quelles interprétations ? _____	535
Limites des théories fondatrices _____	536
La reproduction _____	536
La responsabilité des usagers _____	539
Conclusion _____	541
Inadéquation entre le rythme de la vie politique et celui de l'école _____	543
La sous-exploitation de l'éclairage scientifique dans les décisions politiques _____	546
L'absence de références scientifiques ou leur exploitation partielle dans les processus décisionnels _____	546
Vers un cadre interprétatif _____	551
Les difficultés à mettre en place des évaluations _____	556
Les limites des apports scientifiques _____	558
La nature du politique et ses incertitudes _____	571
Conclusion _____	575
Une histoire politique sur fond d'histoire sociale : quand les classes moyennes s'associent à la décision _____	580
La prise en compte des revendications des classes moyennes _____	581
Conclusion _____	587
La responsabilité des ministres : entre approche philosophique et histoire de l'administration _____	588
Conclusion _____	593
<b>Conclusion</b> _____	<b>599</b>
Une focalisation sur l'égalité réelle _____	599
Une relecture des décisions au regard d'un principe triomphant : la liberté _____	602
Quelle place pour une histoire politique dans le champ explicatif des causes de dysfonctionnement du système éducatif ? _____	608
Perspectives _____	609



# Index.

## A

Allègre, 245, 350, 386, 607, 610  
Alliot-Marie, 194  
Althusser, 31, 551  
Andrieu, 15, 176, 259  
Antonmattéi, 140, 165, 166, 182, 192  
Aron, 35, 73, 571, 573  
Astier, 412, 467  
Aubry, 442  
Auroux, 341

## B

Badinter, 364  
Balladur, 43, 391, 410, 413, 414, 419, 423, 443  
Ballion, 131, 149, 187, 210, 211, 213, 214, 470, 480, 481, 483, 501, 529, 530, 548, 554, 584, 603, 604, 605, 607  
Barbarant, 199, 200, 202, 249, 251, 257, 276  
Barre, 189, 413, 449  
Barret, 129, 143, 145, 148, 152, 155, 160, 161, 545, 548  
Bauer, 333  
Bayrou, 26, 43, 243, 260, 261, 298, 335, 391, 392, 393, 394, 395, 397, 399, 400, 401, 404, 405, 406, 409, 410, 411, 413, 414, 415, 418, 419, 420, 423, 424, 425, 428, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 445, 448, 449, 450, 454, 455, 463, 467, 471, 490, 501, 502, 514, 516, 529, 530, 542, 543, 547, 548, 572, 576, 606, 607, 610  
Ben-Ayed, 505  
Bérégovoy, 142, 277, 341, 342, 388, 442  
Bernstein, 33, 34  
Berson, 220  
Berstein, 12, 53  
Berthoin, 13, 19, 26, 60, 115, 272  
Beullac, 16, 78, 106, 107, 108, 109, 117, 130, 167, 168, 196  
Bidart-Reydet, 432  
Billères, 19  
Bloch, 169, 552  
Bosson, 480  
Bouchareissas, 122, 145  
Bouchez, 428  
Boudon, 44, 261, 460, 503, 509, 535, 539, 540, 549, 581, 594, 608  
Boullier, 525  
Bourdieu, 21, 32, 44, 250, 255, 261, 307, 317, 451, 460, 535, 536, 540, 558, 563, 568, 581, 594, 608  
Bourdon, 34  
Bourgarel, 68, 69, 71



Bourg-Broc, 171, 262, 380, 409, 411, 467  
Bourgeois, 401, 405, 471  
Bouveau, 517, 519, 522, 524, 568  
Broccolichi, 476, 477, 491, 492, 493, 505, 573, 606  
Buisson, 17, 581

## C

Cambadélis, 333, 341  
Capitant, 18  
Carcopino, 18  
Careil, 265, 566  
Carraz, 165, 169, 179  
Carreiras, 332  
Carrère d'Encause, 316  
Castel, 235, 241, 455  
Catala, 194, 216, 217, 218, 221, 441  
Cattoire, 73  
Cérisola, 408  
Chaban-Delmas, 120  
Chanet, 384  
Chapuis, 289, 357, 358  
Charasse, 277  
Charlot, 12, 14, 15, 16, 34, 269, 445, 465, 472, 542  
Chenière, 324, 435, 436  
Chevènement, 15, 47, 48, 51, 53, 113, 129, 135, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148,  
149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172,  
181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 192, 193, 196, 197, 198, 200, 204, 205, 226, 228, 233,  
234, 235, 236, 242, 243, 256, 257, 264, 266, 275, 276, 279, 290, 293, 298, 308, 320, 331,  
356, 376, 383, 394, 454, 455, 486, 489, 495, 500, 502, 517, 543, 545, 546, 548, 552, 556,  
568, 584, 594, 597, 603, 604, 605  
Chirac, 191, 280, 385, 392, 423, 449, 607  
Cloupet, 242, 375, 378, 379, 387, 388, 408, 463, 606  
Cogez, 68, 69, 82, 162, 233  
Colombani, 341  
Costa, 79  
Couanau, 409  
Cresson, 338, 341, 441, 442, 443  
Croissandeau, 192, 193, 199, 200

## D

Darcos, 398, 404  
Davidenkoff, 455  
De Peretti, 67  
Debray, 364  
Debré, 63, 119, 120, 125, 146, 147, 377, 378, 381, 409, 443, 470, 471  
Defferre, 14, 64  
Delebarre, 341  
Delors, 71, 142  
Depreux, 62  
Deprez, 220

Derouet, 29, 44, 133, 215, 356, 388, 475, 519, 535, 558, 559, 561, 567, 577, 578, 582, 583,  
584, 586, 587, 588, 595, 596, 601  
Désir, 330, 333, 438  
Devaquet, 194, 195, 332, 333  
Dray, 275, 333, 438  
Dubedout, 82  
Dubet, 29, 34, 488, 494, 563, 565  
Durand-Prinborgne, 157, 266, 267  
Durieu, 449  
Duru-Bellat, 28, 30, 32, 178, 261, 393, 426, 474, 476, 477, 482, 483, 488, 493, 494, 496, 497,  
498, 505, 506, 513, 515, 526, 533, 540, 547, 563, 564, 565, 572, 573, 606  
Dutercq, 475, 477, 555, 556, 575, 576  
Dutour, 141  
Duwoye, 81

## E

Etienne, 24  
Ewald, 12

## F

Fabius, 137, 152, 168, 170, 246, 276, 333  
Falloux, 378, 379, 380, 388, 406, 407, 408, 409, 412, 413, 424, 448, 450, 463  
Faure, 19  
Ferry, 24, 135, 384, 431, 451, 582, 610  
Finkielkraut, 364, 415  
Fontanet, 19  
Fontenay, 273, 364  
Forestier, 207, 347, 351, 359, 362  
Fouchet, 19, 27  
Fouks, 333  
Franck, 41  
Freyssinet-Dominjon, 471

## G

Garin, 207, 208, 321, 360, 367, 414  
Gasol, 122, 213  
Gaudin, 122  
Genes (de), 362, 363, 364, 369  
Georges, 74  
Giannoni, 208  
Giscard d'Estaing, 119, 449, 450  
Glavany, 358  
Goasgen, 218, 219, 422  
Grisay, 475, 479, 499, 500, 501, 506, 538  
Gros, 250, 307, 451  
Guérin, 75  
Guermeur, 119, 120, 125, 146, 147, 377  
Guiberteau, 122, 145  
Guizot, 407

Guth, 141  
Guyard, 358, 442

## H

Haby, 14, 19, 20, 86, 88, 96, 496, 587  
Hamon, 135, 153, 157, 187  
Hermier, 424  
Herriot, 18

## I

Isambert-Jamati, 27

## J

Jacquin, 220  
Jeantet, 67  
Join-Lambert, 72, 73  
Jospin, 29, 71, 86, 107, 115, 122, 135, 143, 150, 151, 166, 167, 194, 228, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 250, 252, 253, 255, 258, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 273, 274, 276, 278, 283, 286, 289, 291, 293, 296, 297, 299, 308, 317, 318, 320, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 339, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 355, 356, 357, 361, 362, 367, 369, 371, 375, 376, 377, 378, 380, 383, 388, 389, 395, 397, 401, 403, 404, 405, 406, 425, 435, 436, 438, 439, 441, 443, 447, 449, 451, 453, 454, 455, 463, 471, 486, 491, 495, 496, 497, 500, 502, 512, 514, 517, 531, 533, 543, 545, 552, 554, 584, 597, 599, 606  
Jouanjan, 24  
Juquin, 250

## K

Kherroubi, 518, 519  
Kieffer, 526, 533  
Kintzler, 307, 364

## L

Ladmiral, 551, 562  
Laignel, 123, 126  
Lang, 242, 243, 289, 296, 297, 314, 320, 339, 341, 342, 343, 345, 347, 348, 349, 350, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 364, 366, 367, 368, 369, 372, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 386, 387, 388, 389, 395, 397, 399, 401, 402, 405, 406, 408, 425, 454, 455, 463, 514, 516, 517, 543, 545, 546, 554, 592, 594, 606, 610  
Langevin, 17, 18, 19, 59, 581  
Langouët, 132, 411, 467, 468, 469, 470, 488, 529, 584, 604, 605  
Le Néouannic, 438  
Lecanuet, 122  
Leclerc, 316  
Léger, 411, 467, 468, 469, 470, 519, 529  
Legrand André, 283, 288, 289, 290, 291, 294, 295, 297, 344, 357, 362, 434, 464, 497, 577  
Legrand Louis, 15, 67, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 99, 101, 102, 106, 114, 129, 156, 158, 222, 292, 293, 296, 353, 425, 431, 432  
Lelièvre, 11, 52, 119, 120, 388, 406, 442, 447, 471, 498, 591

Lemonnier, 131, 187, 604  
Lequiller, 409  
Lesourne, 196, 221, 222, 223, 224, 229, 280  
Lévêque, 51, 189, 190, 449  
Locke, 22, 23  
Long, 439, 465

## M

Macé, 143  
Madelin, 122, 544, 594  
Mailles, 258, 387  
Martucelli, 566, 578  
Mauroy, 64, 73, 118, 123, 137, 142, 442  
Meirieu, 498  
Mélénchon, 333, 610  
Merle, 527, 528, 533, 541, 569, 572, 579  
Merlin, 218, 219  
Meuret, 474, 476, 477, 499, 500, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 509, 518, 523, 564  
Mexandeau, 50, 51, 52, 72, 73, 120  
Mignaval, 41  
Millon, 409  
Milner, 140, 141  
Mingat, 261, 393, 488, 506, 540, 547, 551, 564, 575, 595  
Miterrand, 11, 39, 49, 50, 51, 52, 53, 62, 63, 64, 72, 118, 120, 121, 124, 132, 135, 136, 142, 245, 246, 274, 276, 333, 385, 388, 408, 409, 411, 441, 449, 456  
Moisan, 520, 522, 525  
Mollet, 62, 63, 142  
Monory, 47, 48, 166, 182, 187, 189, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 202, 203, 204, 205, 209, 210, 213, 224, 225, 228, 230, 236, 242, 320, 332, 338, 367, 392, 401, 441, 455, 470, 471, 473, 480, 486, 517, 543, 548, 553, 554, 556, 576, 592, 605, 606  
Montesquieu, 22  
Moreau, 140  
Muller, 37

## N

Nique, 11, 388  
Noir, 15  
Noiriel, 39

## O

Oeuvrard, 210, 481  
Oussekiné, 195  
Ozouf, 127

## P

Pair, 109, 111, 116, 117, 140, 154, 165, 202  
Passeron, 255, 558  
Petite, 75, 83  
Piednoir, 51, 71, 72, 73, 76, 77, 83

Plaisance, 519  
Plowden, 69  
Pommatau, 145, 200  
Pompidou, 19, 119, 120  
Pons, 122, 409  
Poperen, 63  
Prost, 15, 17, 18, 20, 26, 27, 67, 84, 85, 106, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 125, 126, 129,  
163, 182, 202, 222, 271, 279, 280, 359, 393, 406, 407, 582

## R

Ravon, 39  
Rawls, 29, 134, 564, 578  
Rémond, 580, 589  
Renaut, 24  
René, 35  
Revel, 316  
Robert, 18, 20, 57, 59, 213, 290, 291  
Rocard, 15, 50, 51, 53, 245, 246, 249, 269, 274, 277, 278, 279, 286, 287, 387, 393, 408, 412,  
449, 467  
Rochex, 517, 519, 522, 524, 568  
Roger, 218, 219  
Rollin, 290, 308, 324, 325, 326, 329  
Rollot, 114, 140, 148, 184  
Romilly (de), 141, 316, 350  
Rotman, 135, 153, 157, 187  
Rousseau, 22, 23, 24, 153

## S

Sarkozy, 416  
Savary, 43, 47, 48, 49, 62, 63, 64, 65, 67, 72, 73, 74, 79, 86, 88, 99, 102, 105, 106, 108, 109,  
114, 115, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 127, 131, 134, 135, 140, 142, 145, 150, 152, 153,  
154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 166, 185, 186, 187, 191, 194, 196, 206, 209,  
213, 230, 233, 234, 235, 236, 241, 249, 257, 263, 264, 265, 266, 267, 288, 289, 290, 293,  
297, 298, 308, 320, 321, 323, 356, 383, 453, 454, 455, 470, 471, 473, 474, 480, 486, 489,  
490, 491, 496, 500, 502, 517, 532, 543, 545, 556, 559, 584, 592, 600, 603, 604  
Schnapper, 22, 133, 242, 271, 559, 599  
Schwartz, 138, 139, 141, 196, 299, 316, 366  
Seguin, 215, 216, 220, 221, 250, 441  
Seibel, 74  
Sengor., 316  
Simon, 283, 511, 512, 520, 522, 525  
Solaux, 31, 170, 511, 512, 546, 549, 551, 575, 595  
Soubré, 65, 67, 134, 296  
Souriau, 348  
Sylvestre, 271, 589, 590, 597

## T

Tanguy, 289, 295, 357, 605  
Tapie, 341

Thalamas, 17  
Thélot, 34, 298, 526, 532  
Thibaud, 32, 35  
Thomas, 333  
Tocqueville, 23, 600  
Toubon, 122  
Toulemonde, 122, 132, 213, 218, 347, 350, 362, 471, 476, 591, 592  
Touraine, 330, 389, 463, 472, 588  
Trancart, 478, 504, 606

## **V**

Vallet, 526, 532  
Valls, 333  
Vedel, 410  
Vernant, 350  
Vuillat, 251, 252, 270, 276, 298, 491

## **W**

Waldeck- Rousseau, 13  
Wallon, 18, 19, 59, 581  
Weber, 35, 571, 573, 574, 579  
Wiener, 279, 282, 284

## **Z**

Zay, 18, 384, 581