

COMPRENDRE L'ÉCONOMIE + DÉCRYPTER LA SOCIÉTÉ

Cahiers français

Cahiers français

#Politiques publiques

Les politiques du patrimoine
en France

#En débat

Quel statut pour les travailleurs
des plateformes ?

#C'était en... 1972

Les procès de Bobigny

Septembre-octobre 2022 | 429

L'école en questions



Directrice de la publication

Anne Duclos-Grisier

Responsable de la publication

Élodie Lavignotte

Équipe éditoriale

Julien Winock, Jérôme Castelot,
Marie Bardelot

Conception graphique et mise en page

Nicolas Bessemoulin,
Hervé Le Quellec, Éliane Rakoto

Contacteur la rédaction

cahiersfrançais@dila.gouv.fr

Impression

DILA

Crédits photos :

Photo de couverture

© mangpor2004 – STOCK.ADOBE.COM

Photo de quatrième

© MarieSacha – STOCK.ADOBE.COM

Avertissement au lecteur

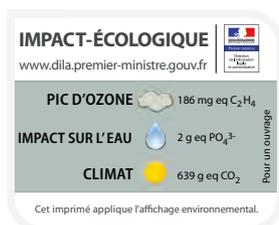
Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Ces articles ne peuvent être reproduits sans autorisation. Celle-ci doit être demandée à la Direction de l'information légale et administrative 26, rue Desaix 75727 Paris Cedex 15 dircom@dila.gouv.fr

© Direction de l'information

légale et administrative, Paris 2022

En application de la loi du 11 mars 1957 (art.41) et du Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992, toute reproduction partielle ou totale à usage collectif de la présente publication est strictement interdite sans autorisation expresse de l'éditeur. Il est rappelé à cet égard que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre.

Diffusion : Dilisco



#Édito

L'école de tous les défis

Au cœur des missions de l'État, l'école occupe un rôle central dans la construction de l'avenir d'un pays. La formation de citoyens éclairés, dotés d'un esprit critique et d'un bagage intellectuel étoffé, suppose en effet un long processus de transmission et d'apprentissage. Au fil du temps, la scolarisation obligatoire s'est donc allongée bien au-delà de l'école primaire et concerne aujourd'hui tous les Français dès 3 ans et jusqu'à 16 ans, nourrissant en retour de multiples attentes parfois difficiles à concilier : comment allier l'exigence de performance avec celle d'égalité ? Quelle place accorder aux nouveaux enseignements (gestes écologiques, sécurité routière, accès aux outils numériques...) sans négliger les matières fondamentales ? Par quels moyens assurer le mélange des élèves de toutes conditions sociales sans inciter les familles les plus favorisées à faire le choix de scolarités alternatives privées pour leurs enfants ?

L'école est ainsi confrontée à des défis de taille et peine à recruter suffisamment de professeurs. La revalorisation de la condition enseignante apparaît comme l'une des priorités du nouveau ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Pap Ndiaye, au même titre que l'amélioration du niveau des élèves, la lutte contre l'échec scolaire et la violence, la recherche d'une authentique égalité des chances.

Dans ce numéro de *Cahiers français*, de grands spécialistes et praticiens de notre système éducatif s'attachent à présenter un tableau aussi fidèle que possible de la situation de l'école en France. Ils s'efforcent pour cela de ne verser ni dans le catastrophisme ni dans le déni de certaines réalités.

En dehors du dossier, nous consacrons par ailleurs un article à la politique du patrimoine et nous nous intéressons à la suppression de la taxe d'habitation. La régulation des plateformes de service en ligne (voitures de transport avec chauffeur, livraisons à domicile...) est en débat et nous revenons sur un épisode essentiel dans l'histoire du droit à l'avortement : les procès de Bobigny de 1972.

Cahiers français

#Sommaire

05

#Politiques publiques

Les politiques du patrimoine en France

Fabien Van Geert



© FLORIAN PELLIN/CC BY-SA 3.0



GEORGES BLOND - STOCKADOBÉ.COM

17 #Dossier

L'école en questions

18/ Quelles attentes envers l'école ?

Dominique Ottavi

28/ L'organisation du système éducatif

Jean-Marc Huart

36/ L'école, entre idéologies et méthodes

Entretien avec Philippe Raynaud

48/ Quelles performances pour l'école ? Une mise en perspective internationale

Romuald Normand

58/ Comment favoriser la mixité sociale ?

Étienne Butzbach

70/ Qui sont les professeurs ?

Iannis Roder

82/ Scolarités alternatives : vers d'autres conceptions éducatives ?

Amélia Legavre, Pauline Proboeuf, Agnès van Zanten

92

#Les plus de la rédaction

92 / Ce qu'il faut retenir

93 / Les chiffres clés

94 / Les mots du dossier

95 / Le dossier en dessins

96 / Les dates clés

97 / Pour en savoir plus

99 **#En débat**

Quel statut pour les travailleurs des plateformes ?

Sarah Abdelnour, Gilbert Cette



TAYLORHERRING/FLICKR/CC BY-NC-ND 2.0

109 **#Le point sur**

La suppression de la taxe d'habitation : quelle réforme pour quels enjeux ?

Brice Fabre



© PHILIPPE HUGUEN/AFP

115 **#C'était en... 1972**

Les procès de Bobigny

Catherine Valenti



© CHAUSSE JEAN-PAUL/SIPA



→ Retrouvez l'univers *Cahiers français* sur
www.vie-publique.fr/cahiers-francais

→ Les fiches au format mobile

Quelles attentes envers l'école ?

Dominique Ottavi

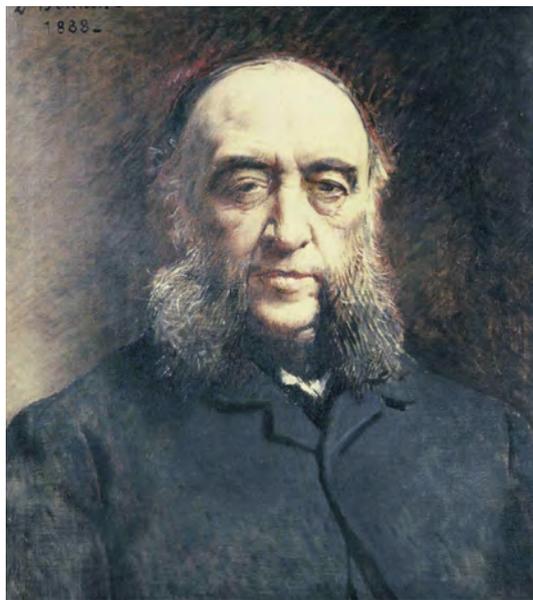
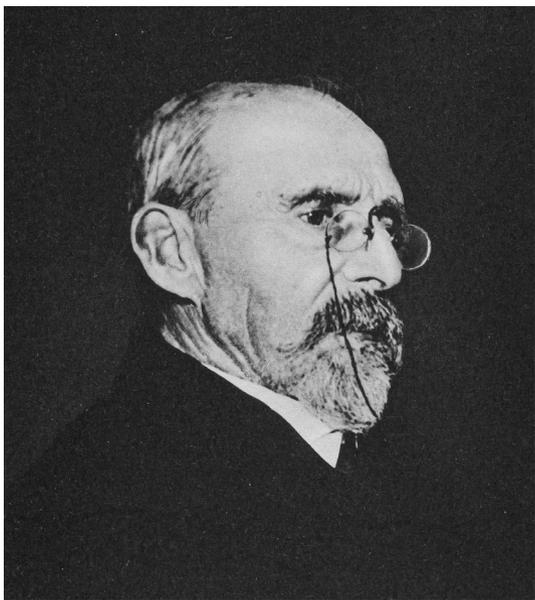
Professeure de sciences de l'éducation à l'université Paris Nanterre

Loin d'être un ensemble homogène façonné au XIX^e siècle par les lois Jules Ferry qui rendent l'école gratuite et obligatoire, l'enseignement scolaire français a traversé de multiples évolutions, en lien avec celles de la société. Dominique Ottavi montre dans cet article comment les attentes vis-à-vis de l'école ont pu orienter ces transformations.

L'école française est marquée par une histoire spécifique, qui apparaît sédimentée plus que capitalisée par les réformes de 1882 (souvent appelées lois Ferry) et la création de l'école publique républicaine, dont les buts ont été définis avec une précision qui leur permet d'être encore aujourd'hui un repère. Au point d'alimenter parfois, en des temps d'insatisfaction et d'attentes renouvelées vis-à-vis de l'école, le désir d'un retour à ces fondamentaux, à cette époque, supposée vertueuse, où les choses étaient claires. Loin de la nostalgie comme du déni des problèmes rencontrés aujourd'hui par l'institution scolaire, il convient de rappeler cet héritage mais aussi de mesurer ce qui nous en sépare, d'évoquer le mouvement historique qui a vu changer les finalités de l'école et évoluer les attentes que celle-ci suscite.

Instruire et éduquer

Jacqueline Gautherin a étudié ce moment de la III^e République où la pédagogie, au sens de théorie éducative, s'est développée, principalement en donnant une place privilégiée à la philosophie (Jacqueline Gautherin, *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Peter Lang, 2002). D'où la cohérence d'un projet concrétisé par Jules Ferry et marqué par l'œuvre et la personnalité de Ferdinand Buisson, alors directeur de l'Enseignement primaire et qui fut, par la suite, l'un des artisans de la loi de séparation des Églises et de l'État en 1905. Ce dernier souhaitait l'instauration d'un système cohérent englobant tous les niveaux de l'enseignement, qui n'a pas vu le jour sous cette forme, puisque l'école primaire est restée conclue par le certificat d'études pour



À gauche : choisi par Jules Ferry comme directeur de l'enseignement primaire, Ferdinand Buisson fut l'inspirateur des réformes scolaires de la III^e République et dirigea le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*

© MARY EVANS/SIPA

À droite : Léon Bonnat (1833–1922), *Portrait de Jules Ferry* (musée Pierre-Noël, Saint-Dié-des-Vosges)

LEON BONNAT/PUBLIC DOMAIN

“
***L'école publique
 paraît à la fois sur
 la transmission de
 connaissances et sur
 l'exercice de la raison***”

les plus méritants des élèves, et sans donner accès à l'enseignement secondaire, demeuré payant. L'idéal d'un système plus ambitieux a cependant survécu un certain temps grâce à l'école primaire supérieure, assortie des écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud, conçues pour former les instituteurs et les élites d'un enseignement supérieur « bis », sans latin, atteignant cependant un niveau d'excellence.

L'école primaire gratuite, laïque et obligatoire revendiquait de se situer dans la continuité des projets interrompus de la Révolution française, dont le travail d'historiens tels que ceux

de Dominique Julia permet la redécouverte (*La Révolution : les trois couleurs du tableau noir*, Belin, 1981). Ces travaux montrent comment l'école primaire publique a tenté de concilier certains aspects potentiellement conflictuels de ces projets. Ainsi, la formation du citoyen est-elle ou non suffisamment assurée par le développement de la raison et par l'instruction ? L'instruction et l'éducation ont-elles toutes deux leur place à l'école ou bien l'éducation revient-elle à la famille ? La laïcité consiste-t-elle à bannir toute la religion de l'éducation ? L'enseignement moral est-il requis dans une école qui éduque sans référence religieuse ? Pendant un temps, cette conciliation a pu fonctionner. Alors que ces questions ressurgissent aujourd'hui, sous différentes formes... L'école publique paraît à la fois sur la transmission de connaissances et sur l'exercice de la raison, ainsi que sur l'instauration d'une morale laïque, le bien n'étant pas considéré comme dépendant d'une croyance. L'éducation civique, qui figurait en premier dans les programmes de 1882, par ailleurs beaucoup plus nourris que le « lire, écrire, compter » auquel un préjugé tenace les réduit souvent, reposait sur cette base.

Derrière cette cohérence, des failles se sont révélées, qui ont été abondamment dénoncées, notamment par les sociologues dits de la « reproduction » qui ont théorisé, dans la lignée de Pierre Bourdieu, le phénomène de la reproduction sociale qui conduit à l'immobilisme des positions sociales, à travers la transmission de codes et d'un capital (économique, culturel, social) entre les générations d'une même famille ou d'un même milieu. Ceux-ci ont reproché à ce système inachevé de discriminer les classes populaires par une culture scolaire dévalorisée, par exemple à cause

de l'imposition d'un français correct, mais qui ne correspondait pas à l'usage cultivé de la langue. La question de l'uniformité linguistique et de la répression des cultures locales a également envenimé les relations entre le Nord et le Sud de la France (Antonin Perbosc, *Les langues de France à l'école et quelques autres textes sur la question*, choisis et présentés par Hervé Terral, Trabucaire, 2006) pour ne pas parler du problème de la reconnaissance de la langue bretonne, par exemple. Ces sociologues voyaient dans l'école le lieu de la lutte des classes ; mais cette interprétation ne doit pas occulter

ZoOm

Les grands principes de l'école républicaine

Sous la III^e République, le ministre de l'Instruction publique Jules Ferry donne son nom à la loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, et à la loi du 28 mars 1882 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire.

La loi du 16 juin 1881 s'inscrit dans la lignée de la loi sur l'Instruction primaire du 28 juin 1833, dite «loi Guizot» (d'après le nom du ministre de l'Instruction publique François Guizot) qui, dès la monarchie de Juillet, rendait obligatoire l'ouverture d'au moins une école primaire élémentaire publique dans chaque commune française, et précisait que les élèves des familles «ne pouvant payer aucune rétribution» seraient admis gratuitement dans l'école communale élémentaire. En 1881, cette **gratuité** est étendue à tous les élèves : «Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles

d'asile publiques.» (*Journal officiel*, n° 0164, 17 juin 1881.)

La loi du 28 mars 1882 rend l'école **obligatoire** pour tous les enfants de 6 ans à 13 ans. Le texte précise les enseignements compris dans l'Instruction primaire, parmi lesquels ne figure pas l'enseignement religieux, dont il est précisé qu'il doit être facultatif dans les écoles privées. Cette disposition relative à la **laïcité** est renforcée ensuite par la loi du 30 octobre 1886, selon laquelle «l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque» (article 17), puis par les lois de séparation des églises et de l'État en 1905.

Par ailleurs, les établissements privés d'enseignement bénéficient de la **liberté de l'enseignement**, définie par la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959. Celle-ci précise les rapports entre les établissements privés et publics d'enseignement.

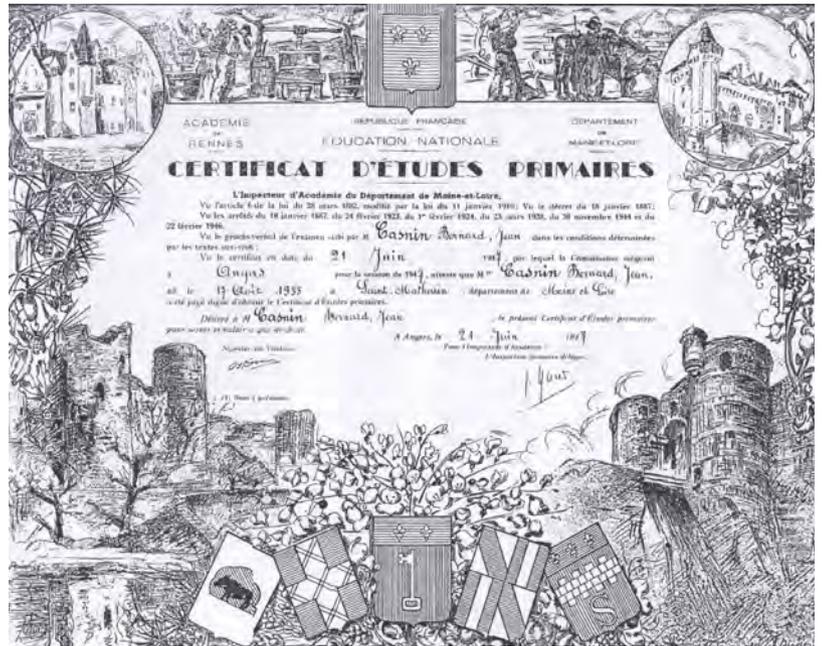
Enfin, l'ensemble des enseignants et des élèves de l'enseignement public sont soumis à une obligation de **neutralité** philosophique et politique.

Cahiers français

une demande populaire d'instruction, qui a permis à cette école de durer à la faveur d'un certain consensus, en dépit de la différence créatrice de tension entre diffusion de l'instruction et projet plus large d'éducation par l'« État enseignant » (François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire*, Minuit, 1977). C'est aussi bien à l'initiative de l'État qu'à cause de la pression de la société que les attentes envers le système scolaire ont varié, notamment dans les périodes marquées par les deux guerres mondiales.

Des attentes modifiées par les guerres

Le premier ébranlement de l'édifice remonte à la première guerre mondiale. Dès 1918, les Compagnons de l'université nouvelle, groupe de jeunes enseignants ayant combattu dans le conflit, récemment étudié par Bruno Garnier (*Les combattants de l'école unique*, INRP, 2008), ont publié des articles pour demander la fin de l'inégalité sociale devant l'éducation et la culture qu'entraînait la séparation entre l'école primaire, gratuite, et les études secondaires, payantes. L'expérience de la guerre, où se sont côtoyés des soldats d'origines sociales et culturelles diverses, a compromis l'acceptation d'un système dual qui avait permis l'instruction de masse au prix d'un clivage entre peuple et bourgeoisie. Leur revendication d'une école unique rejoint l'idéal de Buisson : elle aspire à la reconnaissance du mérite indépendamment de l'origine sociale, et à la possibilité d'accéder à l'enseignement secondaire et supérieur pour ceux qui en ont le désir et les capacités. L'université devait ainsi pouvoir réunir des élites issues de l'ensemble de la population. Parallèlement, le mouvement de l'Éducation nouvelle se développait. Son premier congrès, tenu en 1921 à Calais, scelle une identité composite puisque s'y agrègent des



méthodes aussi diverses que les pédagogies des écoles nouvelles anglaises, orientées vers la formation d'élites, la pédagogie expérimentale inspirée par la nouvelle psychologie de l'enfant, l'idéal théosophique d'accomplissement de la personne...

On peut considérer que Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-Arts du Front populaire, se situait dans la continuité de ce projet quand il imaginait une refonte du système éducatif favorable à la prise en compte de la diversité des talents. L'idée que la coupure entre enseignement primaire et enseignement secondaire, héritée de l'ère napoléonienne et même de l'Ancien Régime, ne saurait convenir à un enseignement démocratique fait son chemin, ainsi que la nouvelle attente formulée à l'égard de l'école : repérer les aptitudes des élèves. Une notion nouvelle, l'orientation, à travers les classes d'orientation, est censée répondre aux désirs individuels d'éducation ainsi qu'aux besoins de la société. On peut considérer que ce projet,

Certificat d'études primaires daté du 21 juin 1917

NAMISPIC/CC BY-SA 4.0

#Dossier

controversé, de refonte du système, et pas seulement d'adaptation pédagogique, inaugure la politisation des réformes scolaires. À partir de là s'ouvre une querelle à rebondissements, qui oppose schématiquement les tenants d'une expérience de l'enseignement sur la longue durée, avec leur aversion pour les ruptures, à des réformateurs qui attendent du système éducatif qu'il améliore la société future (Jean-Yves Seguy, « Réformes éducatives sous le Front populaire et mise à l'épreuve des normes professionnelles et pédagogiques. Le cas du livret Fontègne », *Recherches en éducation*, n° 35, janvier 2019). L'assassinat de Jean Zay en 1944 empêche l'aboutissement du projet et rend impossible d'en juger aujourd'hui.

L'expérimentation des « classes nouvelles », censées développer la personnalité et

l'autonomie des élèves du second degré, a été reprise après la guerre. Le projet a été également prolongé sous une autre forme après le régime de Vichy, par le plan Langevin-Wallon de 1947. Ce plan, auquel n'a pas participé le pédagogue Célestin Freinet, reprenait l'idée d'une refonte du système, en recyclant un certain nombre d'idées issues du mouvement de l'Éducation nouvelle. Non seulement les contenus d'enseignement, mais aussi les méthodes, sont supposés rompre avec l'héritage d'une pédagogie traditionnelle réputée autoritaire et éloignée des intérêts des élèves comme de ceux de la société. Bien que ce plan n'ait jamais été appliqué à la lettre, il a durablement marqué les réformes de l'éducation et a exercé son influence sur une partie du corps enseignant et du mouvement



Jean Zay (1904-1944), ministre de l'Éducation nationale, lors de l'évacuation d'écoliers parisiens le 30 août 1939 gare Montparnasse

© AP/SIPA

syndical. Il inscrit dans la durée la volonté d'enraciner la démocratie dans l'école et dans une pédagogie anti-autoritaire. Les moyens envisagés sont un renouveau du style de relation entre adultes et jeunes, la prolongation des études, la valorisation des aptitudes et un renoncement aux disciplines jugées discriminantes socialement comme les humanités classiques. Un certain utilitarisme préside à cette vision, au détriment de la culture conçue comme un élément de la formation de l'individu, la *Bildung* des Allemands, ou l'humanisme européen. L'héritage du lycée classique s'est ainsi trouvé durablement mis en cause, soupçonné d'être l'instrument des inégalités sociales en même temps que d'entretenir les traditions d'un autre temps.

Massification, démocratisation, inclusion

Très rapidement, l'après-guerre, en matière scolaire, a connu la montée en puissance d'un nouveau problème. Différents facteurs se conjuguent, qui conduisent à l'accroissement des effectifs scolaires ; à la démographie, à l'attente, précédemment mentionnée, de davantage de justice dans l'accès aux études de la société, s'ajoute, sous la V^e République, le désir de moderniser l'économie et la production en élevant le niveau général de la population. La réforme Berthoin, en 1959, instituait notamment pour cela la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, posant le problème de la nature du prolongement des études après l'école élémentaire. Quoi qu'il en soit de la prééminence de l'un ou de l'autre facteur, c'est bien un mouvement de massification auquel doit alors faire face le système scolaire, comme l'a mis en évidence Louis Cros, haut fonctionnaire auteur de *L'explosion scolaire* (CUIP, 1961). On ne saurait sous-

estimer l'importance de la distinction entre massification et démocratisation, la première impliquant la gestion quantitative de flux d'élèves quand la seconde entendait mettre l'accent sur les relations entre peuple et élites, l'ouverture à tous des études supérieures n'entraînant pas forcément la prolongation d'études pour tous. Une distorsion entre les aspirations de nouveaux publics et la forme traditionnelle des études est-elle à l'origine de la révolte de 1968 ? L'hypothèse s'ajoute à une montée de l'individualisme, qu'il soit approfondissement démocratique pour les uns, ou hédonisme né de la société de consommation pour les autres.

On peut considérer en tout cas que les grandes difficultés de l'école dans les années 1960-1970 sont un effet pervers de la massification, qui a conduit à la constitution de filières dans l'enseignement secondaire, et à la transformation de l'orientation en démarche négative d'exclusion. Sur ce terreau, la sociologie de la reproduction s'est développée, notamment à travers les recherches de Pierre Bourdieu.

C'est à ce problème qu'entendait répondre l'instauration du collège unique, due au ministre de l'Éducation nationale René Haby, en 1975. De la prolongation, non seulement de la scolarité, mais encore d'un cursus unique pour tous les élèves, la concrétisation de l'égalité des chances. Avec plus de temps, des programmes et des pédagogies plus adaptés à cet objectif, les élèves devaient pouvoir exprimer leurs capacités, au lieu d'être freinés précocement par une orientation ou par une élimination du système scolaire. Cette réforme cristallise encore aujourd'hui les critiques, le collège s'étant avéré un maillon faible du système. Néanmoins, des priorités sont restées : gérer l'hétérogénéité des élèves et maintenir la prééminence d'une scolarisation prolongée et semblable pour tous le plus longtemps possible. Ces objectifs ont rigidifié

une opposition très loin de reproduire l'antagonisme entre les orientations politiques de droite et de gauche : durant les années 1980-1990, on a vu le débat public dominé par les polémiques entre « républicains » et « pédagogues ». Les personnalités du philosophe Denis Kambouchner et de Philippe Meirieu ont notamment incarné ces préférences pour, d'une part, la transmission exigeante des savoirs et pour, d'autre part, la poursuite d'innovations pédagogiques et organisationnelles qui rendent compatibles la

“

L'accueil précoce des enfants à l'école est la condition du travail des femmes

poursuite d'études et l'égalité de fait. En 1985, les nouveaux programmes de l'école primaire et l'objectif de porter 80 % des élèves du secondaire au niveau du baccalauréat ont fait figure de révolution, en remettant au premier plan la valeur des savoirs, et en tentant de relier l'augmentation quantitative des effectifs scolaires à l'excellence. Cet objectif implique aussi de faire en sorte que l'université et l'enseignement supérieur français soient en mesure d'accueillir l'ensemble, ou une majorité, de ces bacheliers. Mais alors, les difficultés que présentent l'adaptation des contenus d'enseignement à des publics moins préparés, ainsi que l'ajustement des critères d'évaluation des élèves, ont pu conduire au sentiment d'une baisse de niveau.

On peut considérer que la loi d'orientation due en 1989 au ministre de l'Éducation nationale d'alors, Lionel Jospin, relève d'un autre esprit.

Elle a focalisé la discussion autour de l'« élève au centre du système » : cette expression synthétise la volonté d'infléchir l'éducation et la pédagogie en fonction de l'individu, et de l'enfant, dans le respect de son bien-être.

Loin de ces discussions parfois acerbes, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du ministre Vincent Peillon, en 2013, a mis en avant la lutte contre les inégalités sociales et territoriales, ainsi que l'inclusion de tous les élèves. C'est pourquoi elle a prévu aussi l'accueil en maternelle à partir de 2 ans. Ces priorités relèvent-elles d'un choix favorable à la massification au détriment d'ambitions plus importantes de formation intellectuelle ? La réforme des rythmes scolaires, elle aussi intervenue en 2013 avec l'instauration du projet éducatif de territoire (PEDT), vise à harmoniser les temps de l'enfant, à faire le



René Haby, ministre de l'Éducation nationale, s'exprimant devant la Fédération des parents d'élèves à Toulouse, le 12 février 1975

© STF/AFP

lien entre les moments de garde, les activités périscolaires et la classe proprement dite.

Par-delà leurs différences, ces lois révèlent le souci de répondre à une attente sociétale : l'accueil précoce des enfants à l'école est la condition du travail des femmes, et plus généralement, le souci d'éducation et d'inclusion va dans le sens de l'allègement des contraintes qui pèsent sur les familles, conférant à l'école un rôle de service, d'accompagnement dans l'éducation des enfants.

C'est ce que confirme la dernière loi d'orientation de l'éducation nationale, la loi pour une école de la confiance, promulguée en 2019, due au ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports Jean-Michel Blanquer. Cette loi va jusqu'à prévoir « l'abaissement de l'instruction obligatoire à l'âge de 3 ans », « l'obligation de formation jusqu'à l'âge de 18 ans », la création d'« un service public de l'école inclusive », qui accueille les élèves quels qu'ils soient et remédie en particulier à la ségrégation due au handicap.

La période contemporaine : des attentes en tension ?

La période contemporaine a vu de profondes modifications des attentes envers le système scolaire, dues aux évolutions de la société mais aussi, de manière relativement indépendante, voulues par les pouvoirs publics. En effet, le processus de Bologne (signé en 1999, facilitant les parcours universitaires entre les États membres de l'Union européenne) et la stratégie de Lisbonne en faveur d'une « société de la connaissance » (initiée en 2000), ont redessiné le cadre dans lesquels se situent les politiques nationales en Europe. Si les échanges Erasmus ont tenu une place importante dans l'actualité, et ont été popularisés par le film de

Cédric Klapisch, *L'Auberge espagnole* (2002), en montrant le visage réjouissant d'une innovation en phase avec les aspirations de jeunes dans une Europe ouverte, les remaniements de l'éducation se sont opérés de manière plus discrète et plus profonde.

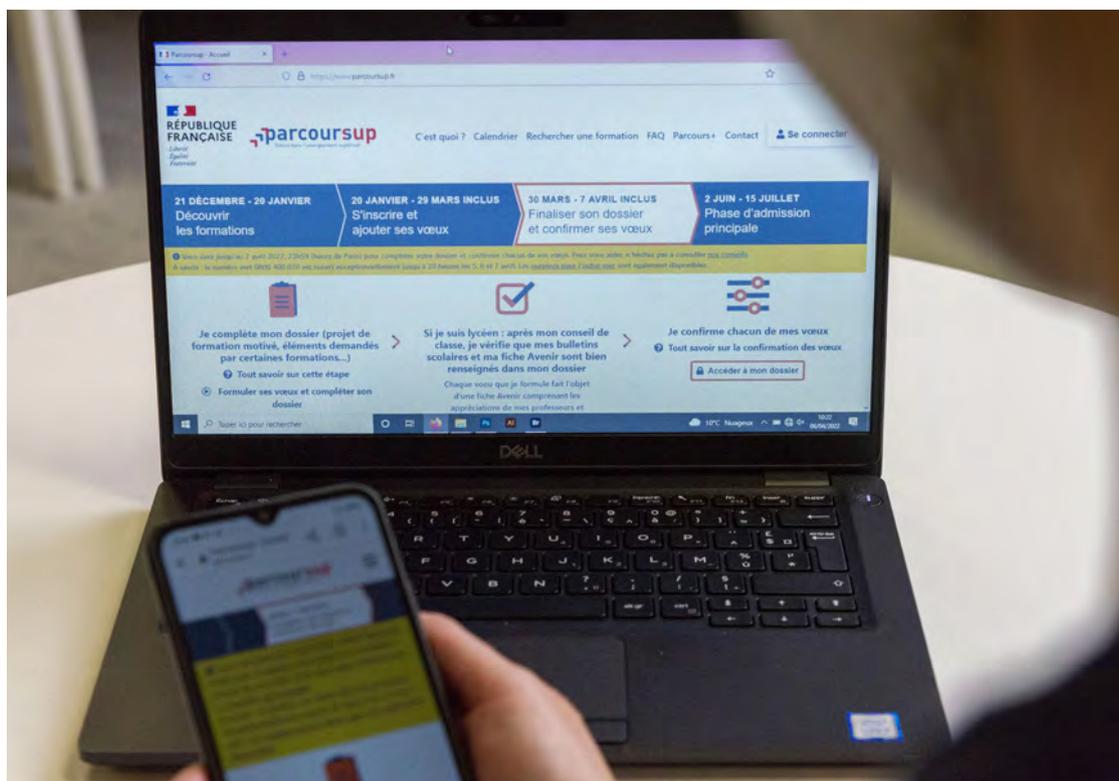
“

Cette architecture et ce fonctionnement de l'enseignement supérieur permettent de comprendre les enjeux nouveaux des études secondaires

En France, cette nouvelle structuration de l'enseignement supérieur crée un diplôme en deux ans, le master, de plus en plus souvent professionnalisant. Cela aboutit à une certaine contradiction : les grandes écoles, conçues après la Révolution française pour être professionnalisantes, alors que l'université n'avait cette finalité qu'en médecine et en droit, se sont mises à faire figure de filières d'excellence généralistes, alors que les universités massifiées étaient appelées à se professionnaliser, au risque d'une grande complexification des parcours

L'ouverture de l'enseignement supérieur à un niveau européen, la modification de sa structuration (en licence, master et doctorat) et sa professionnalisation ont profondément modifié les attentes vis-à-vis des études supérieures, de l'université et des grandes écoles.

Plus spécifiquement, la formation des professeurs des écoles permet maintenant la demi-mesure et des choix très hétérogènes



Une jeune fille consulte le site Parcoursup, plateforme s'adressant aux lycéens, apprentis ou étudiants en réorientation qui souhaitent s'inscrire dans l'enseignement supérieur public

© SERGE TENANI/HANS LUCAS/HANS LUCAS VIA AFP

selon les disciplines et les établissements. Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) sont remplacées par les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) qui doivent délivrer un master en même temps qu'assurer la formation professionnelle.

Par-delà même l'enseignement supérieur, la notion de formation tout au long de la vie est aujourd'hui conçue comme un continuum, une construction progressive de l'individu et son développement dans un contexte en partie imprévisible.

Cette architecture et ce fonctionnement de l'enseignement supérieur permettent de comprendre les enjeux nouveaux des études secondaires et, au-delà, de toute la scolarité. Quand les futurs étudiants sont

invités à proposer leur candidature pour l'enseignement supérieur grâce au système Parcoursup ou à un autre, équivalent, ils sont invités à auto-évaluer leurs compétences et à faire des choix en s'adaptant à l'offre du système. Cela pose au passage le problème de l'orientation en termes nouveaux. En donner la responsabilité aux établissements et aux enseignants a été fort décrié. Ces choix éclairés demandés aux lycéens sont censés couronner une scolarité qui se déroule dès le début dans le but de sa perpétuation à l'âge adulte. C'est ainsi que l'optimisation des apprentissages, l'évaluation, l'augmentation du pouvoir sur soi (*empowerment*) et de l'autonomie individuelle tendent à dominer la conception de l'école dès le niveau de la maternelle, dans le but de rendre l'individu adaptable dans un monde en perpétuel changement.

La philosophie qui dirige ces attentes nouvelles mises en œuvre par l'Europe ne s'impose pas pour autant comme un thème du débat public, s'appliquant plutôt comme une sorte d'évidence. Elle relève de la théorie du capital humain telle que l'a formulée Gary Becker : les potentialités de l'individu doivent être considérées comme un capital à rentabiliser, à l'image de l'entreprise, un bien à développer, à gérer. L'individu est alors invité à faire les choix rationnels qui optimiseront sa productivité et ses gains, en termes de rémunération notamment (Gary Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Columbia University Press, 1964). Il est à noter que ce raisonnement vaut pour les systèmes éducatifs des États européens, comparés dans le cadre des évaluations du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Un certain nombre de problèmes liés à l'application de cette vision ne peuvent être éludés : tout d'abord, dans quelle mesure cette philosophie, qui est aussi une anthropologie, rejoint-elle l'individualisme, valeur à la fois louée et critiquée des sociétés dites développées ? Si l'individualisme est libéral, dans son aspiration à la liberté individuelle, à la tolérance, à l'assouplissement des hiérarchies et de l'autorité, la nouvelle anthropologie peut être qualifiée de néolibérale plutôt que de libérale. En effet, elle ne parie pas tant sur l'initiative et sur la créativité que sur la capacité des individus à s'adapter à l'économie dans des formes de parcours et selon des normes définies par les États. Il est difficile, en pratique, d'entrer dans ces nuances, et si la réussite implique de se définir par l'adaptation professionnelle, sous couvert de valorisation de l'expérience personnelle et d'apprentissage autonome, cet idéal ambigu peut faire peser sur les enfants et les jeunes le fardeau d'une responsabilité précoce.

D'autre part, la perspective de l'éducation tout au long de la vie peut paraître étendre devant eux la perspective d'une éducation sans fin, et sans émancipation, comme l'avait annoncé Ivan Illich en dénonçant la scolarisation de la société (*Une société sans école*, Seuil, [1971] 2015). Hannah Arendt a pris parti dans *La crise de la culture* ([The Viking Press, 1961] Gallimard, 1972), distinguant rigoureusement les formations professionnelles ciblées de l'éducation qui, pour elle, relève de la manipulation des consciences si elle s'adresse à l'âge adulte. Cette question est liée à une autre, qui concerne les gradations qui mènent à cette responsabilité : les diplômés, ainsi que les sacrements religieux, ont prolongé les rites d'initiation qui ont traditionnellement sanctionné les étapes de l'éducation. Sans vouloir défendre des usages rétrogrades, on peut exprimer la crainte que les valeurs qui inspirent les attentes adressées à l'éducation contemporaine ne fournissent pas à la jeunesse des repères suffisants. Enfin, l'adhésion au projet pragmatique d'adapter au monde du travail ne peut annuler une autre attente, celle du respect de l'enfant et de son épanouissement. #

Pour aller plus loin

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008.

Hannah Arendt, *La crise de la culture*, [The Viking Press, 1961] Gallimard, 1972.

Louis Cros, *L'explosion scolaire*, CUIP, 1961.

Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique*, INRP, 2008.

Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, PUF, 2000.